



La democracia ¿Para qué?

Jóvenes, gobierno escolar y socialización política. El caso de los egresados de un colegio público de la localidad de San Cristóbal

Carlos Vinicio Rodríguez Díaz
UNIVERSIDAD DEL ROSARIO



LA DEMOCRACIA ¿PARA QUÉ? JÓVENES, GOBIERNO ESCOLAR Y SOCIALIZACIÓN POLÍTICA.

El caso de los egresados de un colegio público de la localidad de San Cristóbal

CARLOS VINICIO RODRÍGUEZ DÍAZ

Tesis de grado para optar al título de Magister en Estudios Sociales

Directora:

María José Álvarez Rivadulla

UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

Escuela de Ciencias Humanas

Bogotá. D.C

2016

A mi padre: Edgar Rodríguez, hombre del sur, trabajador, prójimo del pueblo, de quien aprendí, que el patrimonio que heredamos a los nuestros, es la educación.

A mi madre: Estela Díaz, infrecuente y entrañable mujer. Sobre su amor y sacrificios descansan todos nuestros logros

A Diana y Martha, mis hermanas, por serlo, a pesar de las dificultades que representa.

A los buenos compañeros maestros.

Al hogar, la UN

A mi sobrino Esteban, por existir y por hacerlo de la forma en que lo hace. *Que la alegría siempre te acompañe, que la esperanza te sepa sostener, que el amor por los otros florezca en ti, que no te falte un amigo, que no despiertes sin una ilusión.*

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar a los jóvenes que prestaron su tiempo y parte de sus vidas, para ayudar a elaborar este trabajo. Lamentablemente mis palabras no le hacen justicia a sus luchas, esperanzas y complejidades.

A mi compañera Yur y a su hijo Julián, por compartir y padecer este proceso de grado. Francy Gómez, Alex Ortiz y Juan M. Gutiérrez por los años invertidos en amistad, por su preocupación y apoyo.

Debo mencionar al valioso equipo docente de la MAES, de forma especial a mi directora María José, quien acompañó este proceso, contribuyendo siempre con miradas novedosas del problema y aportando su saber y oficio a esta investigación, del mismo modo reconocer y agradecer a la profesora Carolina Galindo por su valioso apoyo en momentos difíciles del proceso.

Índice de tablas y figuras

Figura 1. Esquema con los principales antecedentes del planteamiento del problema.....	11
Figura 2. Panorámica del barrio La Victoria, donde se observa el tipo de material de las casas, así como algo de la distribución urbana. Archivo del autor.....	15
Figura 3. Aspecto interno del colegio. Patio de recreo. Archivo del autor.....	20
Tabla 1. Número de participantes en el gobierno escolar durante el periodo 2011-2014 en la sede A jornada tarde.....	22
Figura 4. Organigrama del Gobierno Escolar en la institución.....	23
Figura 5. Esquema general de las entrevistas semiestructuradas.....	29
Tabla 2. Cuadro comparativo sintetizado de las actitudes políticas y comportamientos políticos de los dos grupos.....	125

Introducción.....	6
Camino al barrio.....	11
El colegio.....	19
El Gobierno Escolar en el colegio.....	22
<i>El Consejo directivo</i>	22
<i>El Consejo académico</i>	23
<i>La Rectoría</i>	24
Enfoque metodológico	26
Capítulo I: Gobierno escolar: ciudadanizar, democratizar, descentralizar	35
Fundamentos del Gobierno Escolar.....	36
La ciudadanización a través de la práctica democrática en la escuela.	36
Mayor participación y democracia en la enseñanza y el manejo de las instituciones educativas.	39
La descentralización administrativa del Estado.	42
Capítulo 2. La participación en el gobierno escolar	45
La mirada adulta: entre el apoyo, la intervención y la crítica.....	46
Estrategias y tácticas del estamento estudiantil.....	56
Entre el control adulto y la lucha por el reconocimiento por parte de los jóvenes.....	66
Lo que está en juego: metas y aspiraciones del estamento estudiantil.....	76
Capítulo 3: Antecedentes de la participación.	84
El entorno familiar.....	88
Familia y conflicto armado.....	97
Familias y organizaciones barriales	101
Participación política tradicional.	105
Capítulo 4: Diferencias en las actitudes políticas entre participantes y no participantes.....	107
La participación electoral	110
Reconocimiento social y autoconfianza	116
Compromiso social.....	117
Nos manifestamos, pero... ..	118
Estrategias individuales y estrategias colectivas	120
Identificación política.....	123
Conclusiones	129
Bibliografía	134

Introducción

El Estado colombiano concibe la educación, específicamente la escuela, como la vía más propicia para generar procesos de ciudadanización y politización en la población.

De allí que a través del Gobierno Escolar (a partir de ahora G.E.) se generen las primeras oportunidades de elegir y ser elegido, hecho que para muchos jóvenes que han cursado su educación básica y media en establecimientos formales en el territorio nacional en las últimas dos décadas, resulte un acercamiento oportuno en términos de politización y ciudadanización.

En este sentido, el concepto de ciudadanía proporciona el marco sustantivo para tratar los asuntos juveniles como asuntos públicos. Por medio de este concepto, la condición particular y transitoria de lo juvenil puede ser pensada dentro del marco de universalidad que adjudica el estatus de ciudadano (Monsivais, 2002, p.6)

Cabe señalar que el interés por la población de los jóvenes en este trabajo de investigación se explica en tanto el joven es entendido por su calidad de sujeto político en formación.

El G.E se establece como el mecanismo de participación que tiene la comunidad educativa para influir en el manejo y la toma de decisiones en los planteles educativos, se presenta en muchos casos como el primer acercamiento a la práctica democrática para los jóvenes que asisten a la educación formal en Colombia.

El G.E fue establecido por la Ley 115 de 1994 y reglamentado por el Decreto 1860 de 1994 se considera la máxima instancia de participación y toma de decisiones de la comunidad educativa. Asimismo, regula las dinámicas al interior de los colegios donde son consideradas las iniciativas de los y las estudiantes, de las/los educadores (as), de las/los administradores (as) y de los padres de

familia en aspectos de la vida escolar (Alcaldía Mayor de Bogotá. Subsecretaría de Integración interinstitucional, 2008, p.9)

En el año 2014 se cumplieron 20 años de la Ley 115, la cual regula hasta el presente los aspectos básicos de la educación en el país. Uno de sus principales aportes radica en el hecho de haber logrado dar forma y reconocimiento al G.E.

A partir de algunas reflexiones que emergen de la práctica docente en el área de las ciencias sociales realizada en un colegio público ubicado en la localidad cuarta de Bogotá surge una interrogación sobre si este mecanismo jurídico-administrativo está produciendo los efectos esperados, incluso al observar fenómenos tan generalizados como la abstención. En Colombia se calculan promedios de participación entre el 50% y el 32%, lo que se traduce en uno de los niveles más bajos de participación de la región (Barrero, Liendo, Mejía y Orjuela, 2013).

Asimismo, con la práctica diaria de la docencia se identifican actitudes en los jóvenes, contrarias a lo se podría denominar como la consolidación de una cultura democrática, esto es, apatía hacia la participación, poca confianza en la institucionalidad e incluso una fuerte oposición a todo tipo de instituciones de representación. Al parecer este “sentir” es muy extendido dentro de la población joven.

En una ciudad como Bogotá, en el lapso comprendido entre enero y septiembre del año 2014, se presentaron 218 hechos de movilización social¹, alrededor de uno diario. Las causas de estas protestas son variadas, desde manifestaciones en favor del medio ambiente, hasta reclamos

¹Datos suministrados por un miembro de los Gestores locales de convivencia, quienes tienen la misión de: “Realizar la prevención, monitoreo y acompañamiento a los fenómenos sociales que suceden en los territorios y/o Distrito Capital, que se constituyen o pueden constituirse en factores de riesgo para la gobernanza, la convivencia y la seguridad humana, bajo cinco líneas de Intervención: 1. Movilización ciudadana. 2. Acompañamiento territorial 3. Monitoreo a disturbios. 4. Eventos masivos o de alta complejidad. 5. Acompañamientos interinstitucionales” (Informe Gestores Locales de Convivencia, Secretaría de Gobierno Distrital, 2014)

realizados por colegios distritales “por inconvenientes de tipo interno de los diferentes planteles” (Informe Gestores Locales de Convivencia, Secretaria de Gobierno Distrital, 2014, párr.4). En la mayoría, a pesar de no tratarse de eventos masivos, la presencia de jóvenes ha sido significativa. La movilización, así como, algunos actos de violencia asociados a algunos de estos eventos pueden ser señales de frustración e insatisfacción social y política por parte de esta población urbana.

Hay que considerar la violencia urbana también en su dimensión de indicador democrático, en la medida que nos envía un conjunto de señales sobre colectivos sociales que pugnan por sobrevivir, por ser reconocidos, por expresar (aunque agresivamente) que no aceptan su exclusión (Borja, 2003, p.207).

Bajo este contexto, es muy probable coincidir con la literatura que sobre gobierno escolar se encuentra en nuestro medio. Varios escritos concuerdan en señalar preocupaciones sobre la capacidad que tendría el G.E de favorecer la socialización política y la formación ciudadana de los jóvenes estudiantes. De la misma manera, “Documentos oficiales han venido afirmando que numerosas herramientas, entre ellas las del G.E, creadas en Colombia para desarrollar la democracia en la educación y, en particular, para gestionar el conflicto, han sido malgastadas o subutilizadas” (Cubides, 2001, p.11).

Hurtado y Álvarez (2006), por ejemplo, consideran que los gobiernos escolares en muchos casos refuerzan las prácticas tradicionales y contribuyen al fortalecimiento de los vicios que se buscaban superar:

Los balances realizados sobre estas nuevas disposiciones institucionales para el fortalecimiento de la democracia escolar coinciden en mostrar que la participación de los

jóvenes escolares, expresada en los mecanismos del gobierno escolar, han terminado reproduciendo el funcionamiento del Estado y del sistema político del país (p.85)

Más adelante agregan:

No se ha logrado realizar la anhelada transformación de la interacción política dentro de la escuela, ni se ha avanzado en la formación democrática de los jóvenes escolares, lo cual ha reforzado la idea de una moratoria política, esto es, de un aplazamiento de la reflexión y de la acción política para la vida adulta (Hurtado y Álvarez, 2009, p.86).

Aun así, es posible que existan efectos que no se pueden apreciar desde panorámicas como el abstencionismo electoral o exclusivamente desde las dinámicas políticas estudiantiles propias de la escuela.

Este trabajo de investigación se interesa por las posibles diferencias que pueden existir entre las actitudes políticas de un grupo de egresados que compartieron la experiencia de la participación en el G.E y otro grupo de egresados del mismo colegio que no pasó por ese ejercicio. Estas posibles diferencias se aprecian como el resultado de procesos de socialización política particulares, entendiendo por actitudes políticas.

La particular distribución de pautas de orientación hacia los objetos políticos, que resulta de una historia política compartida por los ciudadanos y de unos elementos aprendidos e interiorizados a través de la socialización, gracias a los cuales se puede dar significado a dichos objetos políticos (Mateos, 2004, párr. 16).

En este sentido, la actual investigación se presenta como un estudio exploratorio que propone pensar al gobierno escolar de los colegios en su calidad (probable) de mecanismo socializador interactuante con otros espacios (principalmente con el familiar) haciendo énfasis en la

perspectiva de los jóvenes. Considerando y valorando, sus saberes, sus miradas, sus inquietudes políticas y sociales, los contextos de origen y sus experiencias. En resumen, entendiendo estos procesos de socialización política desde la apropiación que realizan en la práctica estos actores sociales (los jóvenes) y no tanto desde “el deber ser” ciudadano construido históricamente por las elites gobernantes.

Asimismo, para este trabajo de investigación se entenderá la socialización política, siguiendo a Montero (1995), como el proceso de aprendizaje que comienza desde del nacimiento y que les permite a los individuos integrarse en el contrato social vigente a través de la adopción y adaptación de normas, percepciones, valores, actitudes, lealtades y conductas, asociadas a la cultura política en el contexto y momento histórico del sujeto. Siguiendo a Sandoval y Hatibovic (2010) la mirada sobre la socialización política de los sujetos debería contribuir a explicar los mecanismos de reproducción del sistema político, así como los fenómenos de ruptura, cambio y reconstrucción que potencialmente los sujetos y grupos sociales pueden llevar a cabo en su momento.

Es así como la siguiente pregunta orientará la presente investigación: ¿se pueden encontrar diferencias entre las actitudes políticas de egresados participantes y no participantes del G.E?

Igualmente, este estudio tendrá en cuenta dimensiones como la percepción sobre la política en general, la motivación hacia la participación y su relación con algunos aspectos concretos de participación política actual de los jóvenes, como por ejemplo, si votan o no votan, o si participan en organizaciones políticas o de la sociedad civil. Así, uno de los logros será brindar elementos que permitan a futuras investigaciones estudiar los efectos que tiene el G.E en los jóvenes participantes desde un enfoque biográfico.

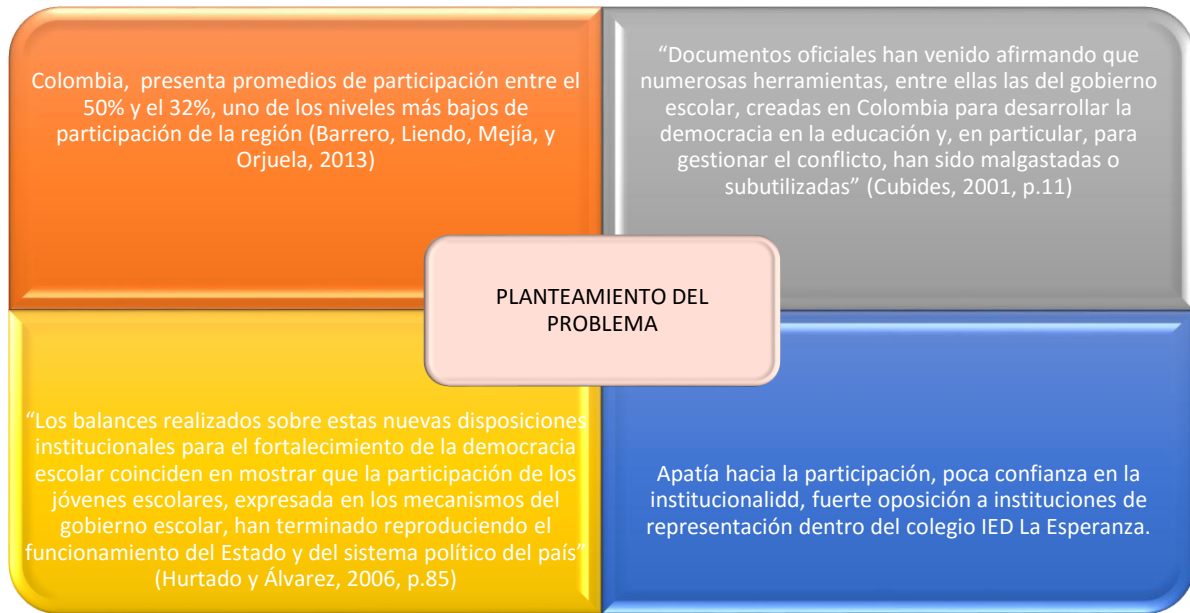


Figura 1. Esquema con los principales antecedentes del planteamiento del problema

Camino al barrio

Bogotá es una ciudad que se caracteriza por una marcada fragmentación espacial debido, en gran medida, a la desigualdad entre sus habitantes. La desigualdad en Bogotá se traslada al mapa, constituyéndose en parte integral de las características de la ciudad. Borja (2003) afirma: “En la ciudad actual, el proceso de metropolización difusa, fragmenta la ciudad en zonas in y zonas out (...) y se acentúa la zonificación funcional y la segregación social” (p.205) esto se evidencia en forma física, como parte de la traza urbana, edificando fenómenos como la segregación residencial y social.

Las escuelas al estar ubicadas, en uno u otro sector, reflejan las realidades sociales y económicas de los habitantes de cada zona, a la vez que se constituyen en espacios importantes en los procesos de cambio o reproducción social con los que cuenta la ciudad y la sociedad en general.

El colegio en el que se desarrolla la investigación está ubicado al sur oriente de la ciudad de Bogotá. En la zona sur de la ciudad se ubican primordialmente barrios de estratos bajos (estratos uno y dos). Esto obedece, entre otros factores, a la forma como ha crecido la ciudad, sin una clara planeación y basada en iniciativas privadas legales e ilegales, estas últimas con un gran peso en el sur de la ciudad, generando zonas a las que se les denominó: barrios piratas (Zambrano, 2004). Zonas caracterizadas por ventas de lotes sin legalizar y sin acceso a servicios públicos. Bajo este modelo, a muchos lugares, primero llegaba el empresario urbanizador, luego el poblador (procesos de autoconstrucción) y por último el Estado. Esta forma de crecimiento de la ciudad ha contribuido a consolidar la fragmentación y segregación urbana que caracteriza a la ciudad. Además, ha contribuido a ampliar y hacer más evidente la desigualdad entre sus habitantes, generando con ello procesos de estigmatización de algunos sectores de la población, donde los jóvenes procedentes del sur han llevado una de las peores partes al ser víctimas de señalamientos, prejuicios y de la exclusión social.

El *I.E.D La Esperanza*², está enclavado en la zona media-alta (altitud aproximada de 2750 m.s.n.m) de la localidad cuarta de San Cristóbal, rodeado por estrechas calles. La mayoría presenta problemas en las losas y el asfaltado, si bien en los últimos años se han reparado algunas vías, principalmente adecuaciones para el paso de los buses del nuevo sistema integrado de transporte público de la ciudad –Sitp– y se han realizado inversiones en el acceso a los servicios públicos fundamentales, sigue siendo la localidad que presenta un mayor déficit en el servicio de acueducto domiciliario en la ciudad, con índices entre el 15% y el 18% (Secretaría Distrital de Planeación, 2010, p.14). San Cristóbal presentaba para el año 2007 el porcentaje más alto de población sin

²El Nombre del colegio se ha cambiado por *I.E.D. La Esperanza* para evitar problemas legales y laborales para el autor, quien se desempeña como docente de planta en dicha institución y para proteger la identidad de quienes amablemente accedieron a ser entrevistados para este trabajo.

acceso al servicio de energía eléctrica en la ciudad, con un 31%, (SDP, 2010, p.14). Estas y otras particularidades de la localidad la ubican como una de las más pobres en la ciudad:

Los resultados señalan que, al desarrollar el objetivo de calcular el índice de pobreza multidimensional bajo una mirada espacial para los hogares bogotanos, San Cristóbal, Usme, Ciudad Bolívar y Rafael Uribe Uribe son las localidades más pobres de la ciudad y la incidencia de pobreza aumenta cuando se incluyen las variables de entorno, esto significa que estos hogares disponen de menores equipamientos públicos y, tienen un alto número de factores que generan externalidades negativas. (Hurtado, 2014, p.49)

El lote donde ha sido construido el colegio es una especie de pequeña explanada que sobresale de una ladera de montaña, aledaña al Hospital de la Victoria, institución de salud de tercer nivel, que se distingue por atender un elevado número de urgencias, muchas de ellas relacionadas con problemáticas asociadas a la violencia urbana.

Las cifras sobre delitos como el homicidio dan cuenta de una problemática mayor “El caso de San Cristóbal es el más preocupante: el índice de homicidios aumentó de 38 a 71 entre 2013 y 2014. No es novedad que esta localidad ocupe los primeros lugares en los índices de violencia” (Valenzuela, 2014, párr. 2). La violencia en muchos casos se traslada a los colegios y por consiguiente permea la vida de los estudiantes en un fenómeno que es generalizado en la ciudad.

La investigación del DANE y la Universidad de los Andes logró encuestar a más de 82000 estudiantes de los colegios públicos de Bogotá. Este fue un estudio contratado por la Secretaria de Gobierno de Bogotá y realizado entre marzo y abril de 2006, pero cuyos resultados sólo fueron divulgados dos años después. Este es el más completo estudio que sobre el tema de la violencia escolar se haya realizado en el país, y los resultados son en

extremos preocupantes. Uno de cada dos estudiantes ha sido robado en su colegio (56%) y uno de cada tres ha sido objeto de golpes y maltrato físico por parte de sus compañeros (32%). De estos últimos, 4330 dijeron haber requerido atención médica después de la agresión, y 2580 aseguraron que quien los amenazo portaba un arma. Respecto a las víctimas, uno de cada tres aceptó haber ofendido y golpeado a otro compañero (32%). (De Zubiría, 2011, p.82)

El barrio en que se encuentra ubicado el colegio está conformado en su mayoría por casas construidas en dos y tres niveles, donde por lo regular conviven varias familias. Una de sus particularidades reside en que prácticamente ninguna de estas construcciones cuenta con un antejardín, lo que sumado a lo estrecho de las calles les brinda a ciertas zonas la apariencia de laberintos. Otra particularidad se centra en el hecho de que la gran mayoría de las casas familiares de la zona fueron levantadas en procesos de autoconstrucción. Al respecto uno de los entrevistados contaba que su familia llegó hace casi medio siglo: “Más de 20 años, como 50 años, ellos mismos construyeron la casa en el terreno, compraron un terreno y construyeron la casa ahí” (*E. Amaya*, comunicación personal. 2015, marzo 2)³. La familia de *Tatiana*, otra entrevistada, tiene una historia similar: “Mi abuelito llegó y compró el terreno y ahí construyó, cuando yo ya nací ya todos vivían acá” (*T. Pinzón*, comunicación personal, 27 marzo 2015). Por lo que no es difícil encontrar mucha heterogeneidad en los estilos constructivos. Sin embargo, el uso de materiales similares, como el bloque y el ladrillo, le otorga al conjunto de viviendas del sector cierta uniformidad que es característica de muchos barrios del sur de la ciudad.

³ Como se mencionó anteriormente, tanto el nombre del colegio, como el de los entrevistados se han cambiado para proteger sus identidades. Con esta finalidad en adelante se nombrará y citará a los entrevistados en letra cursiva.



Figura 2. Panorámica del barrio La Victoria, donde se observa el tipo de material de las casas, así como algo de la distribución urbana. Archivo del autor.

La población que atiende el colegio presenta muchos casos de familias desarticuladas, madres cabezas de hogar, algunos de los niños y jóvenes son criados por familiares cercanos y no directamente por los padres, “mi mamá me dejó como a los cuatro años, entonces desde esa época mi abuelita es como mi mamá, mi abuelito es como mi papa...yo no vivo con mi papá, pero él vive en una casa al lado” (*E. Amaya*, comunicación personal. 2015, marzo 2). Se presentan casos de familias que se han reconstituido varias veces, aunque también se encuentran casos de familias muy estables e incluso algunas donde los roles son muy tradicionales, donde el padre trabaja y la madre está dedicada a los hijos y al hogar, no obstante, tienden a ser una minoría.

Existen dentro de la comunidad del colegio casos de desplazamiento, algunos de ellos víctimas de la acción de un grupo armado en el marco del conflicto o víctimas de diferentes dinámicas de violencia, como es el caso del padre de *Dayana*. Ella es hija de una antigua residente del barrio La Victoria y un desplazado por la violencia pandillera de las comunas de Medellín. Su familia conformada por su madre, su padre y sus tres hermanos –siendo ella la menor– es uno de los

casos en los que la familia se ha mantenido en el tiempo. Desde que se conformó el núcleo familiar han residido la mayor parte del tiempo en el barrio La Victoria. *Dayana* narra como su padre asesinó a tres personas en su ciudad natal (Medellín) y por tal razón se vio obligado a desplazarse hacia Bogotá, fijando su residencia en el barrio la Victoria de la localidad de San Cristóbal:

Hubo siempre allá la discordia entre dos bandas, se suponía que quien perteneciera a una pandilla de la comuna tenía que matar, y mi papá si lo logro, mato a tres personas o eso es lo que él me cuenta, pero al fin y al cabo fue amenazado y él decidió partir (*D. Rincón*, comunicación personal. 2014, abril 11)

Este antecedente familiar que es narrado por *Dayana* de forma muy natural es indicador de un contexto en el que no es extraño encontrar estas situaciones, es decir, donde fenómenos de un alto impacto social pueden llegar a ser habituales, incluso a ser naturalizados. De la misma forma, conllevan a inquietudes sobre la forma en que esta comunidad puede llegar a asumir lo que para otros es la anomia, encontrándose expresiones o actitudes en los cuales la frontera entre lo legal y lo ilegal se torna difusa.

La población de esta zona de la ciudad presenta dificultades económicas que influyen de una u otra forma en los procesos de formación de los más jóvenes. Muchas familias encauzadas por madres cabezas de hogar no cuentan con tiempo para compartir con sus hijos, algunas tienen trabajos que se encuentran muy alejados de sus residencias, por lo que el tiempo del desplazamiento, sumado en ocasiones a extensas jornadas laborales, les resta tiempo a las familias. Algunas otras, tienen más de una ocupación laboral para lograr contar con los recursos suficientes para mantener el núcleo familiar, que en ocasiones es muy numeroso. Esto hace que muchos de estos niños y jóvenes crezcan sin presencia de los padres o de adultos responsables, encontrando en los amigos y los “parches” los principales referentes identitarios, hallándose así vulnerables frente a

las circunstancias difíciles que se pueden encontrar en las calles de estos barrios de la ciudad de Bogotá.

La localidad muestra cifras alarmantes sobre problemas que afectan directamente a la juventud, como es el caso de las drogas ilegales.

Un análisis de la Policía Metropolitana demuestra que en lo corrido del año ha subido la incautación de estupefacientes en San Cristóbal, mientras que en 2013 se decomisaron 4.313 gramos de bazuco, este año la cifra asciende a 13.000 gramos. Lo mismo sucede con la cocaína: el año pasado fueron incautados 660 gramos, mientras que en este primer semestre se decomisaron 1.878. (Valenzuela, 2014, párr. 4).

Estos hechos afectan a los jóvenes de distintas formas, como víctimas del micro tráfico pueden tender rápidamente al consumo de drogas, fenómeno presente incluso al interior de las instalaciones del plantel educativo, objeto de este estudio. Así mismo, los jóvenes pueden hallarse involucrados en disputas por el control del mercado de estas sustancias psicoactivas en el sector. Otras implicaciones surgen de esta relación con las drogas, vividas de manera más cotidiana.

Prácticamente me he criado donde venden drogas, y las personas se quedan calladas no hay como una ley que les exija, la policía pasa y no les dice nada porque fuman, nada. Entonces en sí, la seguridad es muy mala, la seguridad en mi barrio, la problemática es dura. (E. Amaya, comunicación personal. 2015, marzo 2).

Algunos de los jóvenes del colegio han estado expuestos a violencia doméstica, principalmente por parte de la figura paterna y también a otras manifestaciones violentas, como las que surgen de pertenecer a culturas distintas⁴.

Mi cultura o a la vida que yo pertenezco o pertenecía era las barras lo que pasaba es que está muy sectorizado. Entonces allá arriba donde yo estudiaba, básicamente ese colegio, y el barrio donde estaba situado el colegio estaban los hinchas del Nacional, entonces pues obviamente yo no podía expresarme, ni vestirme, ni nada de eso, porque ya básicamente me tenían entre ojos, pues que yo era el chino que sí, que era el de Millonarios, que era el que tocaba pegarle, entonces, básicamente por eso y por varias razones, porque ya no me sentía cómodo en ese colegio y por la necesidad de bajarnos también de los barrios donde nosotros vivíamos en ese entonces (*C. Cifuentes*, comunicación personal. 2015, marzo 13).

Como se puede apreciar el cuadro social en el que se desenvuelven estos actores es sumamente complejo, algunos de los jóvenes consultados tomaron la decisión de formar parte del G.E en el colegio objeto de la presente investigación y de participar políticamente a través de este mecanismo. Se tomará como referente para la conceptualización de participación política aquella desarrollada por Pasquino (1994) en la que se entiende como:

...Aquel conjunto de actos y actitudes dirigidas a influir, de manera más o menos directa y más o menos legal, sobre las decisiones de los detentadores del poder en el sistema político o en cada una de las organizaciones políticas, así como en su misma selección, con vista a conservar o modificar la estructura (y por tanto los valores) del sistema de intereses dominante (p.54).

⁴ El término culturas es usado aquí desde la apropiación que hacen los jóvenes de él, se refiere en general a los grupos de distinta índole, a los que consideran pertenecer o formar parte en distintos grados de compromiso.

Tal vez la participación política podría confundirse con el concepto de representación política⁵ en la escuela, sin embargo, y aunque es importante pensar el modelo en el que se dan estas interacciones, entendemos que esta participación se da a través de un mecanismo de representación. De allí que se opte por el referente de participación política o simplemente de participación puesto que es un concepto más amplio, y por lo tanto más flexible, el cual permite centrarse en los jóvenes y en la forma como los distintos factores –incluyendo el modelo de participación– pueden interactuar entre ellos.

Por lo tanto, se sugiere entender al G.E como un elemento central del sistema político en los colegios, ya que provee la institucionalidad y la organización desde la que se puede actuar con miras a mantener o modificar el orden establecido, es decir, a través de la cual los jóvenes pueden participar. Los jóvenes que se involucran en él, tienen por primera vez la posibilidad de encarnar las aspiraciones e intereses de un grupo heterogéneo. Este proceso enfrenta a estos pocos elegidos, investidos con un relativo poder, a las contradicciones y tensiones que surgen del manejo y el direccionamiento de personas, grupos y recursos, los cuales están en juego en esta pequeña sociedad que es la escuela.

El colegio

El colegio IED La Esperanza, donde se desarrolla la investigación, se funda en 1961 bajo la administración del alcalde Jorge Gaitán Cortés, la Secretaría de Educación la encabezaba en ese momento Julia Castro Escobar. Inicialmente en el colegio se impartía solamente formación en el

⁵ El concepto de Representación Política se preocupa por la manera como se puede dar la participación, al respecto Ortiz (2011) escribe sobre el concepto de representación política: “se considera como un modelo de organización de las relaciones políticas que mantienen los gobernantes con los gobernados, y por el que se aspira, a través de la convención de que los primeros personifican al resto de la comunidad, a que el ejercicio de las funciones públicas sea considerado como legítimo. Aunque, en la actualidad, el concepto se vincula con la democracia, la representación es, en principio, diferente, justifica que el pueblo no se gobierne a sí mismo, sino que designe, directa o indirectamente, a la autoridad que ha de tomar las decisiones” (p. 76).

nivel de la primaria. Es justamente en el año 1998 que se imparten los primeros cursos de bachillerato. Entre el 2000 y el 2002 se produce la integración con la sede de la Santaferña, conocida ahora como la sede B de primaria. Solo hasta el año 2011 en la institución se gradúa a la primera promoción de bachilleres, anterior a esta fecha los estudiantes de grado noveno y décimo terminaban su proceso en otras instituciones de la zona.



Figura 3. Aspecto interno del colegio. Patio de recreo. Archivo del autor

En los últimos años el colegio se ha caracterizado por mantenerse en un continuo proceso de construcción institucional generando con ello una cierta fragilidad en los procedimientos y normas, las cuales se encuentran en permanente reelaboración. Una consecuencia de esta situación es que las sedes y jornadas se hallen articuladas a nivel formal. No obstante, en la práctica tienden a actuar de forma aislada con normas y procedimientos propios, en algunos casos heredados de situaciones previas a la integración. De tal suerte que el G.E se ha visto afectado por esta problemática, común en varios niveles de la institución.

El colegio maneja alrededor de 2000 estudiantes al año, aproximadamente 500 por cada jornada y sede. La sede A, destinada al nivel de bachillerato en la jornada mañana, cuenta con 22 docentes, tres directivos docentes, sin contar la rectora, mientras que en la jornada tarde se cuenta 20 docentes y dos directivos docentes. Las dos jornadas “comparten” cinco administrativos (secretaria, bibliotecaria, pagador, almacenista, auxiliar administrativa) además cuenta con dos docentes de apoyo provisionales y una enfermera asignada en la tarde para atender a una estudiante en condición de discapacidad mayor. La sede B, destinada al nivel de primaria, cuenta en la jornada de la mañana con 17 maestros y en la jornada de la tarde se cuenta con 16 maestros y dos directivos docentes por jornada.

El promedio de estudiantes por curso es aproximadamente de 33 alumnos, esto si se tiene en cuenta el total de alumnos del colegio. En la sede A en la jornada de la tarde el promedio corresponde a 32 alumnos por curso, aunque se presentan casos de cursos con 56 y 25 alumnos en un mismo año lectivo, esto debido a que la infraestructura se convierte en una limitante respecto a la planificación y organización de los cursos que se pueden ofertar. En la sede A en la jornada de la tarde se ofrecen regularmente 16 cursos de grado quinto a once.

Así, si se considera las instalaciones, el número de cursos y el número de estudiantes se podría concluir que la IED La Esperanza es pequeño en comparación con otras instituciones educativas del sector público en el sector. Cada año se gradúa entre dos y tres cursos de grado once entre ambas jornadas (uno o dos cursos máximo por jornada), lo que se traduce en un número relativamente pequeño de egresados de bachillerato hasta la fecha.

Tabla 1

Número de participantes en el gobierno escolar durante el periodo 2011-2014 en la sede A jornada tarde

Promoción JT	Graduados	Participantes GE Jornada tarde (entre 2011-2014)					
		Consejo estudiantil de jornada (un estudiante por nivel)	Grado 11 en consejo estudiantil (jornada)	Personero	Contralor	Consejo directiv o	T O T A L
2011	49	7	1	1	1	0	9
2012	38	7	1	1	1	0	9
2013	49	7	1	1	1	1	1 0
2014	36	7	1	1	1	0	9

El Gobierno Escolar en el colegio

Frente a la concepción de aquello que se entiende y aplica como G.E en el IED La Esperanza se han mantenido importantes diferencias entre sedes y jornadas. No obstante, existen tres órganos que son reconocidos y son transversales en todo el colegio: el Consejo Directivo, Consejo Académico y la Rectoría, todas las sedes reconocen y participan de la selección del Consejo Directivo⁶.

El consejo directivo.

Es la máxima instancia de participación del colegio y está conformada por:

- Dos representantes de docentes escogidos por votación entre toda la planta de maestros
- Un egresado, elegido de una reunión convocada por la Rectoría entre los egresados.

⁶ Entre las funciones del Consejo Directivo se encuentran: “Toma de decisiones sobre el funcionamiento propio de la institución, resuelve conflictos entre los diferentes actores de la comunidad educativa, promueve la generación y adopción del Manual de Convivencia, participa en la planeación y evaluación del Proyecto Educativo Institucional” (Secretaría de Educación del Distrito. Dirección de Participación, 2013, p.7)

- Un estudiante, de grado once, el cual en estos años ha sido elegido por diferentes criterios, ante la imposibilidad de reunir un consejo estudiantil institucional.
- Un representante de los padres, elegido en reunión convocada por la Rectoría.
- Un representante del sector productivo, casi siempre una madre o padre que se distinga por tener un negocio en las cercanías y al cual se invita a formar parte del consejo.
- La Rectoría, quien por derecho propio forma parte del consejo y lo preside.

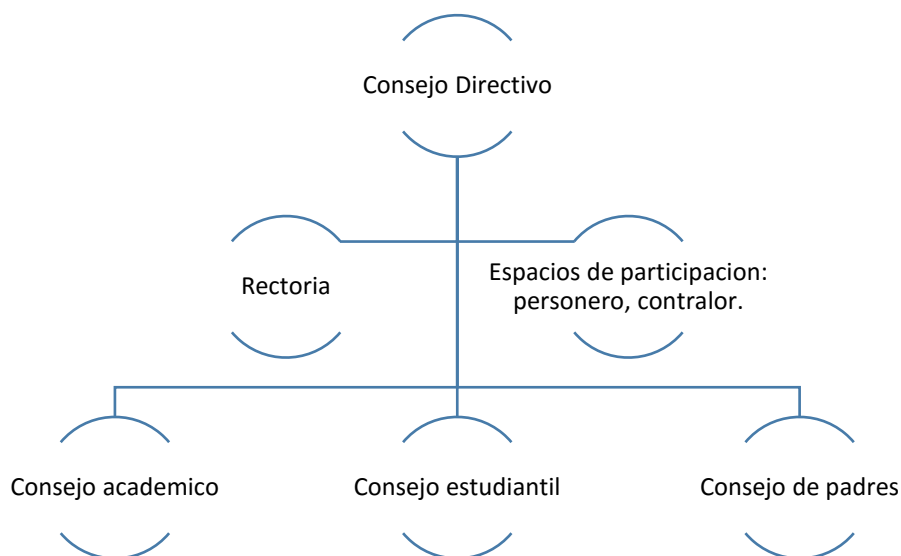


Figura 4. Organigrama del Gobierno Escolar en la institución.

El Consejo Académico⁷.

En el caso de la IED La Esperanza se conforma por docentes, jefes de área de las dos jornadas, la rectoría y los demás directivos docentes. Los estudiantes hacen presencia solo en los casos en los que por alguna razón son invitados o convocados. Existen en el plantel educativo unos

⁷ Entre sus funciones se encuentran: “Asesorar al Consejo Directivo en la revisión del Proyecto Educativo Institucional, estudiar el currículo y proponer su mejoramiento continuo, participar en la evaluación institucional, resolver reclamos de estudiantes por evaluaciones” (Secretaría de Educación del Distrito. Dirección de Participación, 2013, p.7)

comités académicos por jornada que realizan una función similar, pero enfocados en las problemáticas de la jornada.

La Rectoría.

Es la instancia encargada de organizar el gasto en la institución. El rector o rectora es nombrada por concurso por la Secretaria de Educación y tiene un gran peso en las decisiones del Consejo Directivo y en general en las decisiones del colegio.

Asimismo, aparecen otras instancias de participación tales como:

- El Consejo de padres: El consejo debería estar conformado por uno a tres delegados de los padres y madres de los estudiantes que cursan cada uno de los diferentes grados que tiene el colegio y reunirse mínimo tres veces al año. Sin embargo, lo que se observa es una realidad alejada de este deber ser. Por lo regular, durante el año escolar, se reúne una sola vez, mediante una convocatoria que hace la rectoría. Dicha convocatoria se hace extensiva a todos los padres, pero suelen acudir al llamado entre 20 y 35 padres de familia. En esta reunión se elige al representante de los padres ante el Consejo Directivo, el resto de reuniones de los padres se producen en cada jornada y la mayoría por asuntos muy puntuales.
- El personero de jornada⁸: en un cargo que ejerce un estudiante de grado once (último año de la institución) quien es elegido mediante votación de todos los estudiantes de cada jornada.

De los dos elegidos, uno en la mañana y uno en la tarde, se elige el institucional, pero

⁸ Las funciones del personero son: “Promover el cumplimiento de los derechos y los deberes de los y las estudiantes, Recibir y evaluar las quejas y reclamos que se presenten los y las estudiantes, presentar ante el rector o el director administrativo, las solicitudes que considere necesarias para proteger los derechos de los estudiantes y facilitar el cumplimiento de sus deberes” (Secretaria de Educación del Distrito. Direccion de Participación, 2013, p.9)

tradicionalmente esto se ha hecho para cumplir con las normativas, puesto que en la práctica del colegio cada personero ejerce sus funciones en su jornada directamente.

- El Contralor estudiantil⁹: se suele elegir bajo diferentes criterios. Durante algunos años, los criterios se centraron en la postulación de estudiantes de grado décimo, otros años, los criterios se centraron en la postulación de estudiantes de solo grado once. Tradicionalmente, el contralor se elige por jornada y al igual que el personero, de los dos estudiantes que quedan seleccionados –uno por cada jornada– se elige uno institucional, para diligenciar las actas y enviarlas al organismo correspondiente.
- El Consejo estudiantil¹⁰: en el colegio durante estos años no se ha logrado reunir ni una sola vez un Consejo estudiantil institucional. Cada jornada mantiene su propio consejo estudiantil, en el caso de la jornada de la tarde, en la cual se desarrolló esta investigación, el consejo lo conforma un estudiante por grado escolar escogido de entre los representantes de curso del mismo grado, quienes a su vez fueron electos por votación de los estudiantes al interior de cada curso. En algunas ocasiones se convoca un consejo estudiantil más ampliado, en cuyo caso se convoca a todos los representantes de cada curso de la jornada tarde en la sede A de bachillerato.

Cabría mencionar otras figuras que hacen presencia y forman parte de la democracia escolar del colegio: los vigías ambientales, los mediadores, y los cabildantes, quienes son elegidos mediante votación de los estudiantes en cada curso. Algunos de estos cargos son considerados formalismos dado que sus funciones y actuaciones son muy limitadas conllevando en la práctica a ser

⁹ Las principales funciones del contralor son: “Contribuir en la creación de una cultura del control social, del cuidado, buen uso y manejo de los recursos y bienes públicos del colegio, promover los derechos ciudadanos relacionados con los principios de participación ciudadana y el ejercicio del control social en su institución, con el apoyo de la Contraloría de Bogotá” (Secretaría de Educación del Distrito. Dirección de Participación, 2013, p.10)

¹⁰ Las funciones del Consejo de estudiantes son: “Darse su propia organización interna, elegir un representante ante el Consejo Directivo, invitar a sus deliberaciones a estudiantes que presenten iniciativas significativas para la institución” (Secretaría de Educación del Distrito. Dirección de Participación, 2013, p.8)

considerados cargos poco llamativos para los estudiantes, por lo cual muchos terminan por abandonar retirándose del cargo y sobre los que hay poca información sobre sus funciones y alcances.

Enfoque metodológico

Doug McAdam aplica un enfoque biográfico para entender la forma como los individuos deciden participar activamente en un movimiento social, esto es para explicar el activismo.

McAdam (1986):

If the significance of either structural or individual attitudinal or background factors in accounting for recruitment is to be assessed, subjects should ideally be studied prior to their involvement in the particular instance of activism. Too often, however, activist are studied after the campaign has begun (p.72).

Si bien el autor se centra en movimientos sociales, se podría considerar similar el hecho de involucrarse con el G.E y este tipo de participación, puesto que le plantea a los jóvenes la posibilidad de representar los intereses y las reivindicaciones de su grupo social en un contexto específico, tal como podría serlo la escuela, y de contribuir a formar o modificar actitudes políticas. De acuerdo con Allport (1935), una actitud se considera como "un estado mental y neutral de prontitud, organizada por medio de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que está relacionado" (p.10). Esta definición resulta adecuada para la problemática establecida en el presente trabajo de investigación, dado que presenta una conexión entre el concepto de actitud y las "respuestas" que un individuo puede mostrar frente a escenarios a los que se enfrenta. De la misma manera, se toman en consideración elementos como la experiencia, entendida como un importante componente. Es así como se podría afirmar que la actitud responde a un proceso que se amplía más allá en el tiempo

(pasado) que la situación o el objeto que la provoca. Por lo anterior, la perspectiva biográfica resultaría útil como guía metodológica en la actual investigación, para abordar así las diferencias entre las actitudes políticas de egresados participantes y no participantes del gobierno escolar, considerando –a manera de hipótesis– la posibilidad de que este evento de participación pueda estar afectando las actitudes de estos jóvenes, en el tiempo posterior al egreso.

La unidad de análisis en este trabajo se soporta en los egresados de la institución educativa IED La Esperanza de la jornada tarde entre los años 2011-2014 (ver tabla1). Se tuvo en cuenta a jóvenes egresados involucrados en el G.E que hubiesen cursado al menos tres años continuos en la institución, y se les comparó con un número igual de egresados en el mismo período de tiempo que no participaron directamente en el G.E. Sin embargo, se debe señalar que no corresponde a un grupo de control como tal. La selección de los egresados de grado once, de una sola jornada (tarde) entre los años 2011-2014, obedece a la posibilidad de brindar un cuadro más estable de la cultura política que se vivió en el colegio en un momento determinado¹¹. De la misma manera, el período de tiempo en mención se muestra como uno de los períodos más estables, respecto a las dinámicas de cambio que se presentan en los colegios públicos, dado que con los concursos docentes se presentan cambios de docentes y funcionarios, y esto, posiblemente puede llegar a modificar las costumbres y las relaciones al interior de la escuela. Asimismo, este período seleccionado se caracterizó por una relativa estabilidad laboral en el colegio y en la población estudiantil, por lo que los fenómenos sobre los cuales puede hablar un egresado del 2011 (primera promoción de bachilleres en el colegio) no difieren sustancialmente de los que puede ocuparse un graduado en el 2014.

¹¹“La escuela es una institución social. Una institución que desarrolla y reproduce su propia cultura específica a la que llamamos cultura escolar. “La cultura escolar es el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social dentro de una determinada cultura” (Sacristán y Gómez, 1994, p.34) (Granados, 2014, p.186)

El actual trabajo investigativo se centra en dos categorías: los participantes y los no participantes. La definición operativa de participantes (objeto de estudio) es que se identifican porque estos estudiantes en algún momento se interesaron y obtuvieron un cargo en el G.E a través del voto de sus compañeros, lo que implicó para ellos una mayor ocupación de su tiempo en asuntos relacionados con la administración del colegio, algunas responsabilidades derivadas del cargo, y también asumieron algún tipo de riesgo. Los no participantes se caracterizan porque por distintas razones, entre las cuales se cuenta: el poco interés por el G.E de su institución educativa, no ocuparon un cargo. Cabe recordar que todos los estudiantes adscritos a una institución educativa tienen la oportunidad de participar de distintas formas en él, y que son casi siempre unos pocos los que finalmente asumen un cargo de representación. Es decir, estos últimos asumen una postura activa. En el caso del movimiento social estudiado por McAdam (1986) el Freedom Summer ocurre algo similar:

However, in the case of most (or certainly many) movements, the size of the pool of recruits the “latitude of acceptance” is still many times larger than the actual number of persons who take part in any given instance of activism (p.68).

La presente investigación, de tipo cualitativo, se realizó entre julio del 2014 y agosto del 2015. Se procuró realizar una aproximación etnográfica, a partir de entrevistas semiestructuradas, las cuales se aplicaron a cinco participantes y cinco no participantes. Previamente y con base en la experiencia llevada a cabo como docente en la institución en la jornada tarde, se realizaron observaciones y grabaciones permitidas por las autoridades competentes de reuniones de los diferentes consejos: directivo, estudiantil, y académico. Así mismo, se realizaron algunas entrevistas exploratorias, con estudiantes, directivos y padres, que tenían por objeto delimitar, tanto los temas a tratar en la investigación, como encontrar problemáticas que permitieran conocer las

formas de actuar de los diferentes estamentos relacionados con el G.E. Se aplicaron por lo tanto entrevistas a quienes podían ser los individuos más representativos, teniendo en cuenta las definiciones operativas del trabajo, para cumplir de este modo con el objetivo de la investigación.

Las entrevistas se estructuraron a partir de un orden cronológico y temático (ver figura 5). Las variables que se tomaron como base para la presente investigación tuvieron muy presente aspectos como: los antecedentes previos de los entrevistados, la vida familiar, las relaciones sociales, las participaciones previas en el gobierno escolar, los antecedentes políticos y familiares. Asimismo, otras variables que se consideraron guardan relación con aspectos tales como: relaciones, conflictos, opiniones y conductas respecto al gobierno escolar o a problemáticas de la institución experimentados durante el período de permanencia en el colegio, así como con aspectos que guardan relación con el periodo posterior a la graduación: actitudes, decisiones personales y opiniones.

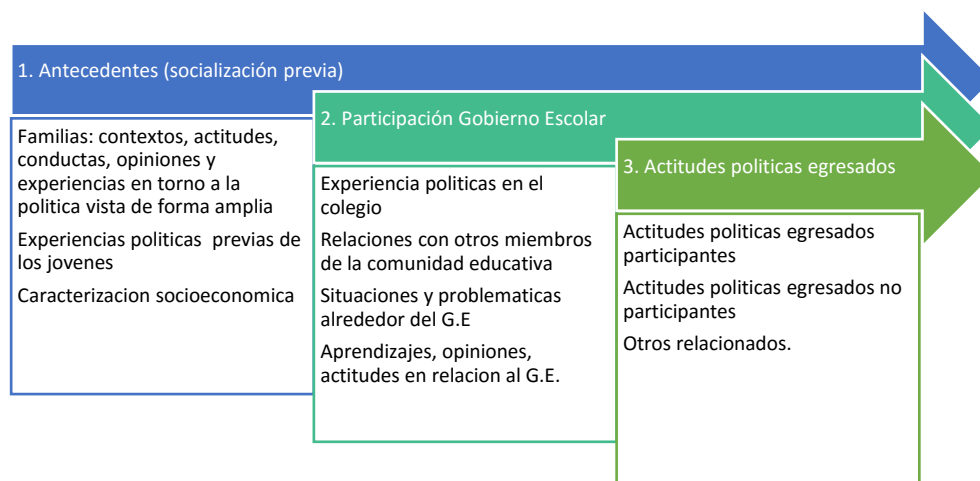


Figura 5. Esquema general de las entrevistas semiestructuradas.

La aplicación de cada entrevista tuvo una duración que osciló entre 45 minutos y tres horas, coincidiendo en que las más breves casi siempre correspondieron con los que se clasificaron como no participantes. De igual forma, fue importante observar las prácticas diarias dentro de la escuela que contribuyen a la socialización política, así como reflexionar e indagar sobre la razón de ser y la naturaleza misma de esta institución jurídico-administrativa que es el G.E de los colegios, para lo que se recopiló y analizó material bibliográfico sobre el tema.

La decisión de optar solo por los egresados contribuyó a que en las entrevistas se sintieran con mayor libertad de expresión al momento de opinar y aportar en los temas objeto de este estudio, esto dado que ya no existían en ese momento relaciones directas de dependencia con miembros de la institución.

Los jóvenes entrevistados fueron:

Participantes:

Julio Contreras (19 años, promoción 2014): Bogotano, padre de una niña, sus padres llegan a Bogotá procedentes de pueblos de Cundinamarca y Boyacá. En la última etapa del colegio vivió con su madre y su hermano menor, ahora se suma a su núcleo familiar su esposa y su hija, el padre se separó de su madre hace algunos años, pero convivió con él en su niñez y buena parte de la adolescencia. La madre completó la secundaria y se desempeña como chef, el padre terminó la primaria y trabaja en oficios varios. Fue representante de curso varias veces y candidato a personero de jornada, pero no fue seleccionado. Ha trabajado intermitentemente desde que salió de la institución.

Sandra Montoya (20 años, promoción 2011): Ocupó el cargo de contralora de la jornada en el 2011, su núcleo familiar lo componen la madre, el padre, tres hermanas y cuatro hermanos, uno

de sus hermanos ya fallecido. Es madre de un niño de dos años que sostiene ella sola. El padre ha vivido de cerca el conflicto armado colombiano y ahora se dedica a la construcción, la madre se ocupa del hogar y en ocasiones trabaja haciendo la limpieza en casas. Actualmente trabaja como auxiliar administrativa en una empresa de ingenieros y está estudiando una carrera administrativa en la noche.

Ángela Fernández (23 años, promoción 2013): Bogotana, madre soltera de una niña. Su familia procede de Boyacá y de Bogotá. Su núcleo familiar lo componen su madre, dos hermanos, una hermana y ahora su hija, su padre no vive con ellos, ni colabora económicamente, tanto madre como padre no ingresaron al bachillerato, su hermana mayor es técnica en recursos humanos. Ingresó a la escuela para iniciar el bachillerato, procedente de un colegio privado, del que se retiró por falta de recursos. Fue la primera estudiante de la tarde elegida para ocupar el cargo de representante estudiantil al consejo directivo en el año 2013, tuvo su niña mientras ejercía el cargo. Actualmente está desempleada.

Camilo Cifuentes (20 años, promoción 2014): Fue representante de curso de grado once ante el consejo estudiantil en la jornada de la tarde en el 2014. Camilo llega al colegio a cursar grado noveno en el 2012, huyendo de la inseguridad de su barrio y de los problemas generados por su participación como miembro de una barra de Millonarios. Camilo vive con su madre, sus hermanos y la actual pareja de la madre que convive con ellos desde que Camilo tenía un año de edad. La madre de Camilo hizo hasta noveno y el padre “adoptivo” terminó el bachillerato. Actualmente trabaja como operario no calificado en la instalación de Drywall (muros y techos no estructurales para la construcción)

Carlos Raga (22 años): Se graduó en el 2014. Él y su familia provienen de una zona rural de Tumaco Nariño, sitio del que fueron desplazados por grupos paramilitares presentes en la zona, su

familia es de origen afro descendiente, está compuesta por su madre, padre y una hermana menor, llegaron a la ciudad de Bogotá en el 2007, sus padres desde ese entonces se han desempeñado en diferentes oficios, como la celaduría y servicios generales en empresas o negocios. Carlos fue elegido en el año 2014 como personero institucional. Al momento de entrevistarle había ingresado a hacer el curso para policía.

No participantes:

Dayana Rincón (17 años, promoción 2014) Su padre es oriundo de Medellín, llega a Bogotá, huyendo de la violencia pandillera de las comunas, ahora se desempeña en una empresa de la ciudad. La madre ha vivido toda su vida en el barrio La Victoria y estudio en el colegio cuando se ofrecía hasta los primeros años de bachillerato, ahora se dedica exclusivamente al hogar. Aunque *Dayana* se caracterizó en su paso por el colegio por ser muy activa en distintos proyectos y muy crítica frente a muchas situaciones, no participó directamente en el gobierno escolar. Se encuentra estudiando fotografía.

Edwin Amaya (17 años, promoción 2014): Bogotano, Vive con sus abuelos, su madre lo dejó cuando tenía cuatro años, su papá vive cerca pero no se ocupa de él, Los abuelos no terminaron la primaria, el abuelo, aunque es pensionado, sigue laborando en celaduría para cubrir los gastos de la casa. *Edwin* trabaja eventualmente como tatuador, oficio que empezó como pasatiempo pero que ahora le representa su fuente principal de ingresos, nunca le interesó el gobierno escolar, pero votaba por sus amigos.

Miguel Ángel Barrientos (20 años, promoción 2012): Vive con sus hermanos y con su madre de 44 años, prefiere no hablar del papá. Actualmente trabaja ayudándole a la madre atendiendo un negocio de comidas y para el momento de la entrevista era aprendiz en el SENA.

Estudió toda su primaria y bachillerato en el colegio, nunca le llamó la atención participar directamente en el gobierno escolar, pero recuerda que estuvo apoyando a un amigo que quedó de personero el último año

Viviana Segura (18 años, promoción 2014): Vive con su madre, sus hermanos y sus abuelos, sobre su padre manifiesta: “que nunca respondió”, la principal fuente de ingresos de su familia se sustenta en un puesto de frutas que tienen los abuelos en la plaza de mercado de Paloquemao en el centro de la ciudad. *Viviana* y su hermano suelen colaborar en vacaciones o cuando los abuelos los requieren en el negocio. Actualmente estudia Inglés en la Universidad Uniminuto, le preocupa mucho el esfuerzo económico que hace su familia y principalmente su mamá por mantenerla estudiando.

Tatiana Pinzón (21 años, promoción 2012): Bogotana, su familia es procedente de Medellín, sus abuelos adquieren un terreno en el barrio La Victoria en los años 70 e inician un proceso de autoconstrucción, el padre murió hace 13, años, vive con su madre, sus hermanas, sus cuñados y la abuelita, ni la madre, ni las hermanas mayores terminaron la primaria. Comenzó a estudiar en la escuela en el 2004, aunque se interesó en el gobierno escolar, no se animó a participar, ella lo explica por la timidez y por el temor a la crítica en el colegio. Al momento de la entrevista se encontraba estudiando en el SENA.

Luego de presentar una contextualización general de la localidad, del colegio, de los entrevistados y del gobierno escolar tal como se despliega en la institución, y en particular en la jornada tarde de bachillerato, se podrá apreciar en el capítulo I las posibles articulaciones existentes entre los principios del G.E y los procesos de socialización política de los jóvenes egresados, durante su paso por la institución objeto de estudio. En el capítulo se II examinan los mecanismos mediante los cuales el G.E de la institución contribuye en la socialización política de los jóvenes

participantes. En el capítulo III se muestra de qué forma las trayectorias de vida de los jóvenes participantes contribuyen con los procesos de socialización política y con la construcción de actitudes políticas en la etapa escolar y en la posterior etapa de egreso. En el capítulo IV se muestra, primero, a través de la voz de los jóvenes, y después de forma sintética, las diferencias en las actitudes y comportamientos políticos de participantes y no participantes, tratando de mostrar el carácter interactivo de los mismos.

Capítulo I: Gobierno escolar: ciudadanizar, democratizar, descentralizar

En realidad, el absolutismo político nunca ha aparecido en la historia como una carencia absoluta de legalidad, sino como un sistema que es capaz de crear, a su arbitrio, su propia y acomodaticia legalidad
(García, 1977, p.224)

La participación política es probablemente el elemento más visible dentro de lo que se ha conceptualizado como socialización política, de tal suerte que puede incluso llegar a ser entendida como un sinónimo. La participación política es central para explicar la forma como los distintos individuos y grupos intervienen e influyen en los asuntos públicos. Sin embargo, es importante no limitar lo político a un tema electoral o a un asunto de representación. Lo político debe ser entendido asimismo, y en particular para nuestro contexto de investigación, como un espacio de debate de lo público, en el que todas las personas de una u otra forma actúan. Como lo afirma Fernández (1991) “para la colectividad, lo político está en todas partes, sólo que repartido, distribuido, de donde se puede concluir que, bien a bien, politizar es reunir: reunir lo cultural y lo político, así como lo privado y lo público” (p.107). Bajo esta perspectiva, esta investigación percibe la participación política en el colegio de forma mucho más amplia, presente en diversas expresiones, incluso alejada de los canales de mediación y negociación política instituidos por el gobierno escolar.

La escuela, a través de su gobierno escolar, genera un espacio en el que los asuntos que conciernen a toda la institución pueden ser abordados por los distintos integrantes de dicha comunidad, entre ellos obviamente los estudiantes. En la dinámica propia a este espacio –a través de las vivencias, experiencias y contactos desarrollados– se realiza un aporte a la formación y socialización política de los jóvenes. Además, es perceptible el impacto –verificable en el corto y

mediano plazo— que dicho tipo de participación ejerce en las biografías políticas de estos individuos.

Fundamentos del Gobierno Escolar

El Estado, a través de la ley 115 de 1994, estableció un nuevo mecanismo de dirección y participación de carácter obligatorio para todo establecimiento educativo de la nación (educación primaria, básica y media). A ese mecanismo se le denominó: Gobierno Escolar y está vigente, con algunas modificaciones, actualmente en las distintas instituciones educativas del país. Ese cambio significó en su momento, entre otras cosas, un reordenamiento en el manejo de las instituciones, en especial en aspectos relacionados con la forma como se toman las decisiones en las escuelas. Además implicó el reconocimiento y la asignación de un papel más activo a miembros de la comunidad educativa tales como estudiantes, padres de familia y egresados, quienes anteriormente no contaban con ese reconocimiento formal.

El G.E. tiene tres elementos centrales que lo inspiraron y, que a su vez, lo constituyen y le proporcionan su razón de ser. El primer elemento es el aporte a la **ciudadanización de los jóvenes a través de la práctica democrática en la escuela**; el segundo tiene que ver con la **necesidad de volver más participativa y democrática la enseñanza y el manejo de las instituciones** y el tercero, menos visible pero central en el debate, implica **la implementación de políticas que propenden por la descentralización administrativa del Estado**. Estos tres elementos, como se observará más adelante, se entrelazan para dar forma a la participación en la escuela.

La ciudadanización a través de la práctica democrática en la escuela.

La apuesta por la construcción de ciudadanía desde la escuela ha estado presente de manera frecuente en las discusiones que se han llevado a cabo sobre la educación en el país prácticamente

desde la independencia. En el año 1988 (anterior a la promulgación de la ley 115) el Ministro de Educación nacional, Manuel Francisco Becerra, expresaba de la siguiente manera sus preocupaciones sobre el carácter antidemocrático de la escuela y los efectos que esto podría tener en la formación de los nuevos ciudadanos:

El espacio educativo ha sido copado por formas sutiles y a veces dolorosamente fragantes de antidemocracia...Por ello, es importante reflexionar sobre la responsabilidad de los esquemas educativos tradicionales en la formación de ciudadanos violentos, y sobre lo que la misma escuela puede hacer frente a su papel de formación de los hombres del futuro, en una cultura de convivencia democrática (Ministerio de Educación Nacional, 1988).

Esta visión de la educación, anterior a la reforma del 94, permite evidenciar la preocupación de las clases dominantes y de los funcionarios del Estado por convertir la escuela en un espacio de formación democrática, es decir, de socialización política en el marco de una democracia de tipo liberal tradicional. Se puede igualmente inferir en este comunicado la idea que se tiene del joven como una apuesta hacia el futuro, desestimando –al menos en parte– su valor ciudadano y político en el presente. Esta idea sobre la juventud se encuentra muy extendida en diferentes ámbitos, incluidos los académicos.

Asimismo, muchos de estos debates han partido del supuesto de la existencia de una *ciudadanía deficitaria*¹² por parte de los jóvenes, que a su vez el Estado busca solventar con

¹² El objetivo principal de los autores es mostrar un balance sobre los procesos de formación ciudadana que han sido implementados en el país, por parte del Estado, en especial los que han sido articulados en el ámbito escolar. El enfoque aplicado en esta investigación rescata la dimensión cultural de la política y la ciudadanía, ponen mucha atención en las experiencias y los procesos realmente existente en materia de formación ciudadana, construyen a partir de este análisis, unas conclusiones a manera de lecciones que se han aprendido sobre el tema en el país (o que los autores consideran se pueden haber extraído como lecciones) Una de ellas es, que buena parte de estas intervenciones asumen la existencia de una “ciudadanía deficitaria” que hace referencia a la percepción que han tenido las elites gobernantes de la presencia de ciudadanías incompletas dentro de sectores populares de la población “Bajo el supuesto de que estos sectores requieren ser controlados o contenidos en sus demandas y que sería la

diferentes estrategias. La forma como esta posición se ha traducido en leyes o disposiciones es variada. Sin embargo, el G.E puede explicarse desde esta perspectiva histórica e institucional. Al respecto, Hurtado y Álvarez (2006) señalan que la ley 115 “promovía procesos de participación al interior de la escuela con la conformación del gobierno escolar, la elección de personeros y representantes estudiantiles” (p.85). Estos mismos autores entienden este proceso de apertura y participación como una apuesta por la transformación ciudadana a partir de la experiencia democrática de los jóvenes en la escuela “este nuevo escenario se ha denominado ‘democracia escolar’ y su intensión ha sido preparar a los niños y jóvenes para la participación ciudadana en la vida adulta” (Hurtado y Álvarez, 2006, p.85).

La idea según la cual la función que tiene el G.E, o al menos buena parte de ella, es la de preparar para la democracia y la ciudadanía, ha calado con fuerza en los colegios, en especial entre los docentes y las directivas de las instituciones educativas. Es así como podemos encontrar, en palabras de la rectora del colegio I.E.D La Esperanza, las siguientes apreciaciones:

Pienso yo, que, con la nueva constitución, con la constitución del 91, vieron como esa oportunidad para que en los colegios hiciéramos un trabajo que es deber de nosotros, que hay que hacerlo, no es la mejor manera, el gobierno escolar, pero yo creo que ellos pensaron en esos momentos, que era una buena herramienta y es educar a las personas para la participación, para todos estos procesos democráticos, participativos, para todo ese proceso de ciudadanía. (G. Reina, comunicación personal, 2014, octubre 14)

educación la encargada de rescatarlos de su condición de sujetos fracasados de su propia culpa” (Hurtado y Alvarez, 2006, p.83)

Como lo menciona la directiva, pueden existir discrepancias sobre la idoneidad de este mecanismo. Sin embargo, se termina asumiendo como la principal herramienta que se tiene a mano para llevar a cabo estos procesos en las escuelas.

Cabe señalar que la preparación para la democracia y la participación desde la escuela no es una preocupación específica del contexto colombiano. Por el contrario, se trata de un tema importante de reflexión de la sociología educativa y de la pedagogía en diferentes países. Se pueden encontrar estudios muy variados que asumen esta problemática como tema de estudio en Latinoamérica y Europa. Es posible mencionar en el caso español, por ejemplo, la obra de Rafael Feito que centra su investigación-propuesta en la democratización de la escuela. Feito (2006) sostiene que:

Uno de los principales problemas de nuestra escuela es que sigue siendo una institución escasamente democrática...sabemos que de nuestras escuelas no salen ciudadanos participativos, protagonistas del mundo que les ha tocado vivir. En su lugar formamos idiotas en el sentido que daban los griegos al término: personas incapaces de comprender y de participar en la polis en la que viven (p.XI).

Como se puede observar, en distintas latitudes existe la preocupación sobre el proceso de ciudadanización de los jóvenes desde la escuela. Muchos de los mecanismos implementados son similares y algunos de los resultados son semejantes a los que se presentan en nuestro medio.

Mayor participación y democracia en la enseñanza y el manejo de las instituciones educativas.

Otro pilar que sostiene la creación y representa la razón de ser del G.E es la búsqueda de mayor participación y democracia en las escuelas, dada la idea de consultar las decisiones más importantes en el manejo de las instituciones con la misma comunidad involucrada. La constitución

de 1991 es un referente obligatorio en materia de participación democrática debido a los cambios que se implementaron a partir de su promulgación. Además, la carta del 91 viene a marcar el rumbo para que en el año 1994 se implemente el G.E en los colegios. La constitución del 91 es una respuesta no sólo a la grave crisis que sufrió el país en la década de los ochenta –caracterizados por el aumento de la violencia política, la penetración del narcotráfico en muchas esferas de la vida nacional, así como el desprestigio de la clase dirigente– sino también lo es a los problemas sociales y económicos de carácter estructural que el país había venido acumulando desde décadas anteriores. Asimismo, su concepción se puede relacionar con fenómenos estructurales de alcance regional y mundial, en particular con la crisis de representación en la democracia de corte liberal:

El renovado interés por la participación ciudadana tiene un doble fundamento: por un lado, una crisis de representación (fundamento político) que se origina en la declinación de las instituciones mediadoras y conciencia del ascenso de la burocracia estatal con un elevado poder discrecional...por otro lado, una crisis de la eficacia del Estado (fundamento económico). (Huerta, Pressacco, & Ahumada, 2000, p.35).

La pérdida de confianza por parte de la ciudadanía en los valores democráticos, así como en las instituciones, se evidencia en el poco apoyo a los partidos tradicionales y en un aumento del abstencionismo en forma generalizada. “La tendencia mundial indica que la participación política electoral para cargos legislativos se ha ido reduciendo en los últimos 40 años ... desde 1960 hasta finales del 2000 los niveles se han reducido en más de un 10% promedio” (Barrero *et al.*, 2013, p.11). En esencia, la carta del 91 constituye un esfuerzo por renovar y legitimar el Estado y las instituciones, es decir, por mitigar la crisis de representación. Este esfuerzo se hace evidente al

instituir en sus artículos y leyes espacios de participación para la ciudadanía¹³. Dichos espacios generan, de manera paralela, un proceso en el que el Estado reconoce la presencia de nuevos actores sociales y políticos, a la vez que admite y visibiliza la diversidad étnica y cultural del país¹⁴. Este reconocimiento se articula con derechos tanto en lo jurídico como en lo político¹⁵. El G.E va en el mismo sentido de estos avances enmarcándose, por lo tanto, dentro de los cambios institucionales

¹³ ARTICULO 40. Todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político. Para hacer efectivo este derecho puede:

1. Elegir y ser elegido.2. Tomar parte en elecciones, plebiscitos, referendos, consultas populares y otras formas de participación democrática.3. Constituir partidos, movimientos y agrupaciones políticas sin limitación alguna; formar parte de ellos libremente y difundir sus ideas y programas.4. Revocar el mandato de los elegidos en los casos y en la forma que establecen la Constitución y la ley. Ver la Ley 131 de 1994

5. Tener iniciativa en las corporaciones públicas.6. Interponer acciones públicas en defensa de la Constitución y de la ley.7. Acceder al desempeño de funciones y cargos públicos, salvo los colombianos, por nacimiento o por adopción, que tengan doble nacionalidad. La ley reglamentará esta excepción y determinará los casos a los cuales ha de aplicarse. Ver la Ley 43 de 1993

Las autoridades garantizarán la adecuada y efectiva participación de la mujer en los niveles decisorios de la Administración Pública. Ver la Ley 581 de 2000

ARTICULO 103. Son mecanismos de participación del pueblo en ejercicio de su soberanía: el voto, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa legislativa y la revocatoria del mandato. La ley los reglamentará. ARTICULO 105. Previo cumplimiento de los requisitos y formalidades que señale el estatuto general de la organización territorial y en los casos que éste determine, los Gobernadores y Alcaldes según el caso, podrán realizar consultas populares para decidir sobre asuntos de competencia del respectivo departamento o municipio.

ARTICULO 106. Previo el cumplimiento de los requisitos que la ley señale y en los casos que ésta determine, los habitantes de las entidades territoriales podrán presentar proyectos sobre asuntos que son de competencia de la respectiva corporación pública, la cual está obligada a tramitarlos; decidir sobre las disposiciones de interés de la comunidad a iniciativa de la autoridad o corporación correspondiente o por no menos del 10% de los ciudadanos inscritos en el respectivo censo electoral; y elegir representantes en las juntas de las empresas que prestan servicios públicos dentro de la entidad territorial respectiva.

ARTICULO 107. Modificado por el art. 1, Acto Legislativo 01 de 2009. El nuevo texto es el siguiente: Se garantiza a todos los ciudadanos el derecho a fundar, organizar y desarrollar partidos y movimientos políticos, y la libertad de afiliarse a ellos o de retirarse (Constitución Política Colombiana, 1991)

¹⁴ ARTICULO 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

ARTICULO 8. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

ARTICULO 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe (Constitución Política Colombiana, 1991)

¹⁵ Los pueblos indígenas obtienen, a partir de la carta del 91, el reconocimiento de un cierto grado de autonomía jurídica y política en sus territorios, sumado a la posibilidad de contar con representantes propios en el congreso nacional: ARTÍCULO 246. Las autoridades de los pueblos indígenas podrán ejercer funciones jurisdiccionales dentro de su ámbito territorial, de conformidad con sus propias normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y leyes de la República. La ley establecerá las formas de coordinación de esta jurisdicción especial con el sistema judicial nacional. ARTICULO 330. De conformidad con la Constitución y las leyes, los territorios indígenas estarán gobernados por consejos conformados y reglamentados según los usos y costumbres de sus comunidades y ejercerán las siguientes funciones. (Constitución Política Colombiana, 1991)

que buscan ampliar la participación y a través de la cual se busca lograr una mayor legitimación del sistema democrático.

La descentralización administrativa del Estado.

El tercer elemento de carácter macro que explica la aparición del G.E se articula con los procesos de descentralización que emprendieron muchos estados en las últimas décadas del siglo pasado. Estos procesos tienen distintas explicaciones y orígenes; sin embargo, muchos tienen en común la crisis de eficacia del Estado (fundamento económico):

(...) que se relaciona con la reducción del tamaño del Estado por medio de la coproducción o transferencia directa a organismos paragubernamentales o privados de las funciones que tradicionalmente ha desarrollado el aparato estatal (...) está estrechamente ligado a una concepción tecnocrática de la participación ciudadana que la plantea como requisito para aumentar la eficiencia de la administración pública (Huerta, Pressaco, Ahumada, y Velasco, 2000, p.35).

Este aspecto (el de la descentralización) es tal vez el que menos se menciona en los análisis que se pueden encontrar sobre G.E. La mayor parte de estos estudios hacen énfasis principalmente en los puntos anteriores: ciudadanización y apertura democrática. En lo que a la descentralización se refiere:

algunos la conciben como una manera de reducir el gasto del Estado al tiempo que se buscan fórmulas que mejoren la gestión y la cercanía del gobierno a la ciudadanía –también como una forma de ajustar la oferta estatal a las demandas ciudadanas–, otros plantean la descentralización como un camino para aliviar al Estado central de la sobrecarga de demandas (Huerta *et al.*, 2000, p.15).

La descentralización se presenta, por lo tanto, en las escuelas públicas del país a través de la implantación del G.E, bajo la forma de funciones y responsabilidades que le fueron asignadas a la comunidad (estudiantes, padres de familia, vecinos) asociada en estamentos, y que previo a la ley 115 del 94 eran asumidos por funcionarios pagados por el Estado. Estas responsabilidades incluyen la codirección de las escuelas junto con directivos docentes, docentes y funcionarios administrativos. Otro componente importante de la descentralización, vía entrega de funciones a la comunidad, es el del control y la fiscalización. Tal como lo expresa la rectora de la institución Gladys Reina, se aspira a que la administración sea más transparente, más honesta frente a la comunidad implicada:

el gobierno escolar, para mí, es la posibilidad que dio la ley para que la gerencia de las instituciones sea una gerencia democrática y de esa forma se tomen buenas decisiones, se tomen decisiones que todo mundo quiera participar de ellas porque no son unilaterales y también de alguna manera, amarro que sean decisiones transparentes, claras honestas, sí, porque en algún momento, no en este momento, pero en algún momento puede ser, que se haya vivido que en educación no había la suficiente transparencia que debe haber en un proceso de educación (G. Reina, comunicación personal. 2014, octubre 14).

Estas trasformaciones iniciadas en la década de los ochenta en escuelas de distintas partes del mundo, con distintos grados y formas de aplicación, han contado con resultados muy variados y en ocasiones contradictorios. Así lo demuestra una investigación realizada en diferentes países, entre los que se destacan: Australia, Estados Unidos e Inglaterra (Whitty, Power, y Halpin, 1999). En este trabajo se muestra cómo, en algunos casos, comunidades de bajos recursos fueron perjudicadas por estos procesos de descentralización. Los autores encontraron casos en los que hubo un detrimento en el manejo de las instituciones públicas ya que esas comunidades no contaban con

el capital humano calificado para asumir estas funciones. Además, existía otro elemento que llegó a perjudicar el buen manejo de las escuelas y era la decisión sobre la provisión de servicios educativos.

Frecuentemente, esas iniciativas políticas introducen un elemento de "mercado" en la provisión de servicios educativos, aunque sigan dependiendo en gran medida de los impuestos. Esto puede suponer la "privatización" de aquellos mediante la participación de proveedores del sector privado y la cesión a los individuos y familias de decisiones que antes dependían correspondían a la política pública (Whitty *et al.*, 1999, p.15).

La implementación de reformas, como la Ley 115 de 1994, responde no sólo a los debates que sobre la educación se dan al interior de países como el nuestro,¹⁶ sino que muchas veces se encuentra vinculado a políticas transnacionales y/o a fenómenos como la globalización. Su puesta en marcha impacta la estructura de los estados y puede tener repercusiones en las escuelas a diferentes niveles. Preguntarse por el efecto que el G.E. del colegio IED La Esperanza tiene en las vidas de los jóvenes implica, de algún modo, realizar una revisión sobre estas políticas. Implica, de igual forma, cuestionarse si las mismas han encontrado, en un espacio concreto, el efecto esperado. Sin embargo, no constituye el interés principal de este trabajo realizar un balance de este tipo. Por el contrario, el enfoque se centra en entender cómo la aplicación de estas políticas está afectando la vida de los jóvenes. De igual manera, se busca comprender cómo estas políticas están ayudando a los jóvenes a modelar sus percepciones e ideas sobre lo público, así como a fomentar, o no, el interés por participar en el manejo de los asuntos que nos conciernen a todos.

¹⁶ Países dependientes económica y políticamente, como han sido tradicionalmente los países llamados en desarrollo entre los que se cuentan la mayoría de latinoamericanos y por supuesto Colombia.

Capítulo 2. La participación en el gobierno escolar

No sólo su masividad como grupo social caracteriza este proceso, sino que sobre todo la incapacidad mostrada por muchas organizaciones e instituciones sociales (públicas y privadas) de responder a las demandas y necesidades que estos grupos tienen, y también es cada vez más relevante la característica que surge desde las formas que las y los jóvenes asumen para plantear dichas necesidades y sueños, que no necesariamente es por la vía de los canales tradicionales o institucionalizados para ello (Duarte K. , 2000, p.60)

La aplicación de la norma (en este caso la ley 115) en el terreno práctico suele estar sujeta a las condiciones del entorno, así como a las características colectivas e individuales de quienes la asumen. Por tal razón y de forma paradójica, si bien las leyes buscan normalizar, su aplicación puede llegar a presentarse de formas diversas.

La participación en la escuela tiene determinados sus tiempos y lugares, los cuales han sido establecidos por la Secretaria de Educación y por las propias dinámicas y acuerdos dentro de la escuela. “La secretaria de Educación fijará las directrices para la conformación de las instancias de participación y representación en el nivel institucional (colegio), local y distrital, sin menoscabo de la autonomía institucional y de lo previsto en el manual de convivencia y en el PEI de cada colegio” (Alcaldía Mayor de Bogotá. Subsecretaría de Integración interinstitucional, 2008, p.11).

Durante los primeros 40 días del año lectivo, los colegios (directivas y docentes) deben garantizar la realización de los procesos de elección de los representantes de los distintos estamentos a los organismos de participación que conforman el G.E¹⁷. Estas tareas se encargan regularmente a los docentes del área de Sociales de las instituciones, quienes además se dedican a identificar posibles candidatos para los cargos de personero estudiantil y contralor estudiantil.

¹⁷ En estos procesos los distintos estamentos deben contar con los espacios para el debate y la presentación de las propuestas de los distintos candidatos. Sin embargo, son los estudiantes el centro de este ejercicio de participación democrática, pues se dedican mayores recursos –técnicos, materiales y humanos– para que se lleven a cabo las elecciones de sus representantes.

Igualmente, estos profesores se ocupan de organizar las elecciones de los representantes de los estudiantes al consejo estudiantil, ayudar a coordinar las elecciones de los representantes de los demás estamentos (padres de familia, egresados, sector productivo) y finalmente organizar los eventos en los cuales los candidatos estudiantiles deben presentar sus ideas y propuestas a su estamento. La mirada adulta, así como su misma acción sobre todas las dinámicas asociadas a la conformación del gobierno escolar, ayudan a caracterizar buena parte del proceso y contribuyen de formas distintas e inesperadas a la socialización política de los jóvenes durante esta etapa.

La mirada adulta: entre el apoyo, la intervención y la crítica.

Año a año el proceso se debe iniciar desde cero¹⁸, aunque en ocasiones algunos estudiantes vuelven a postularse a algún cargo y por lo tanto se encuentran familiarizados con las funciones y responsabilidades que conllevan estos cargos de representación. Sin embargo, estos casos son escasos en el colegio:

Investigador: ¿Tuvo interés en participar en el gobierno escolar?

Julio: Si bastante pues la verdad yo desde que tengo memoria que he estado estudiando siempre me ha gustado estar en los gobiernos escolares, bien sea así sea juemadre como monitor de asistencia, o bien representante de curso, cuando estuve en mi grado 11 también me postule a la personería estudiantil, siempre me ha gustado como formar parte del gobierno escolar para que los derechos de los estudiantes no se vulneren frente de los altos mandos, se puede llamar así (J. Contreras, comunicación personal, 22 de mayo 2015)

¹⁸ Aunque el proceso del Gobierno Escolar es en teoría permanente y acumulativo, en muchos sentidos y particularmente desde la visión personal del autor de este trabajo (docente de este colegio) pareciera ser que cada año hay que iniciar los procesos como si se trataran de la primera vez.

Jairo fue en su momento un estudiante que podríamos llamar de la cantera, pues prácticamente hizo todos sus años de escuela y bachillerato en la institución. El caso de *Julio* es más bien peculiar en el contexto del colegio I.E.D La Esperanza. Como se puede apreciar en sus palabras, él presenta una alta disposición a la participación. Una vez que se involucró en el G.E, siguió intentado participar en distintos espacios. Existen también casos en el que los representantes estudiantiles no sólo presentan un gran interés en la participación como voceros de los estudiantes, sino que gracias a su experiencia realizando dichas actividades, empiezan a defender la cultura institucional, es decir, a representar unos valores, ideas y opiniones dominantes que en su mayoría son las que expresan y comparten las autoridades de la escuela, directivos y docentes principalmente.

Investigador: ¿No era contradictorio que tú tuvieras la doble función de ser representante de los estudiantes y ayuda para los coordinadores? Con ayuda a los coordinadores me refiero a esas pequeñas responsabilidades que les asignan (los directivos docentes) ¿Es una impresión equivocada mía?

Sandra: Lo que pasa es que yo siempre he pensado que para participar en algo hay que hacer parte de. Mi posición era, lanzarme a personería, contraloría y ayudaba a las directivas, en esa parte, uno sabe, o sea, uno aprende de la perspectiva de los profesores y de la perspectiva de los estudiantes. Si yo me lanzo a contralor yo ya sabía que podía y que no podía hacer. Eso era un punto a mi favor. ¿Qué pasa?, que yo no puedo ponerme a decir "vamos a hacer y deshacer" cuando no se puede, porque las reglas de directivos no van a dejar que se cumplan. Entonces yo ya tenía conocimiento y sabía cómo involucrarme y hacer las cosas, por eso aprendí la lección.

Investigador: O sea que los estudiantes favorecían tu elección porque estabas más involucrada con el colegio

S: Claro, porque yo ya tenía más conocimiento de muchas cosas que quizá los otros no tenían (S. Montoya, comunicación personal, 12 de febrero 2015)

Sandra, por sus labores de apoyo a docentes y directivos, estableció una fuerte relación con algunos de ellos, lo cual le permitió estar al tanto del manejo del colegio y asumir de manera muy natural lo que de ella se esperaba como representante estudiantil. Ella considera haber sido favorecida por el voto estudiantil, precisamente por ese manejo y conocimiento dentro de la escuela.

En la mayoría de los casos –en especial cuando hablamos de los cargos de representación estudiantil más notorios como personero, contralor o representante estudiantil al consejo directivo– es fundamental el papel de los docentes responsables de la organización del G.E. Además de identificar a los posibles candidatos, ellos realizan una tarea de convencimiento y asesoría a los mismos:

Si, pues realmente al principio como le digo, yo no tenía mucho conocimiento del consejo directivo, entonces dije: como no quiero meterme en ningún tipo de gobierno, no era mi año, porque pues iba a ser mamá, pero entonces llego el profesor Carlos y me dijo, como bueno lánzate para esto del consejo directivo y me mostro las estructuras y claro, realmente sí me asesoro, bueno la profesora Liliana, el profesor Carlos, el profesor Ernesto que me decía: mira no digas esto, no la embarres en esto, más bien di como este tipo de cosas que realmente se ven (A. Fernández, comunicación personal, 12 de abril 2015).

Ángela fue en su momento una alumna que se caracterizó por su don de gentes dentro del estudiantado. En su último año de estudio quedó embarazada¹⁹, razón por la cual se ausentó del colegio durante algunos meses, siendo ya para ese momento representante de los estudiantes ante el consejo directivo. Lo que se puede apreciar en este fragmento de la entrevista es que la participación de los estudiantes dentro del G.E está mediada, desde el inicio y de manera importante, por actores diferentes al estamento. Estos asumen el papel de expertos, como afirma Fernández (1991) "cuando hay expertos, la comunicación se acaba y empieza la información, porque ya no se le otorga la razón a la persuasión volátil, sino a los datos duros y pesados" (p.27). Los expertos, en este caso, hacen el papel de bisagras entre el mundo estudiantil y la institucionalidad del G.E (el cual vale la pena recordar es una institución hecha por adultos). Una de las formas en la que se realiza esta tarea de acoplamiento es proporcionando a los candidatos estudiantiles la información que el adulto considera relevante para que se desarrolle de mejor manera esta articulación. La mediación puede llegar a ser tan determinante que algunos estudiantes que no participan de forma directa en estos procesos, pueden percibirla como el verdadero motor detrás del G.E.

Pues al personero de once, lo sacaban de los mejores estudiantes y ellos tenían que pasar de salón en salón para ir dando sus propuestas y lo que iban hacer para el beneficio de los estudiantes, y a final de un mes, creo que era, ellos daban un tiempo para votar por el representante que mejor le pareciera o que mejor tenía ideas para el bienestar del colegio (M. Barrientos, comunicación personal, 4 de marzo 2015)

¹⁹ El colegio IED La Esperanza viene presentando numerosos casos de embarazo adolescente. A pesar de los esfuerzos realizados por las orientadoras y en general por la Secretaria de Educación de Bogotá –a través de diferentes campañas y programas como el de RIO (Respuesta Integral de Orientación escolar)– esta problemática es común en la localidad.

Aquí *Miguel Ángel*, un estudiante no participante, muestra cómo –desde su punto de vista– son los docentes quienes eligen a “Los mejores estudiantes” para ser candidatos. A partir de su relato es posible determinar que existe una percepción según la cual las principales decisiones no se ubican en la esfera del estudiantado, sino en la de los mediadores²⁰ y que incluso los candidatos son elegidos teniendo en cuenta parámetros como su desempeño académico y/o convivencial y no por su reconocimiento o liderazgo dentro de su estamento estudiantil. Cubides (2001) señala que suele haber una pre-elección y predilección de los candidatos de acuerdo a los llamados valores institucionales que según las directivas deben prevalecer y que esto lleva a que muchos de los candidatos y elegidos: “Desde el comienzo sus propuestas de gestión se limitan generalmente a apoyar lo sugerido por los directivos, en especial por el rector” (p.13)

Sería pertinente abrir un paréntesis para señalar que esas percepciones de los estudiantes cuentan con algunas bases, ya que desde los adultos de la institución (docentes y directivos) se plantean posiciones y aspiraciones sobre el deber ser de la democracia y sobre el liderazgo estudiantil. Un ejemplo de ello lo constituyen las palabras de la rectora del colegio IED La Esperanza al respecto de los jóvenes participantes:

R. Dos, pereme un momentico, uno es el acompañamiento, dos, es que, no tienen dentro de su contexto, no tienen, ejemplos visibles ¿sí? cabezas visibles de gente joven, que le muestre como han llegado, porque acá hay ediles jóvenes, pero nosotros no traemos esos ejemplos ¿cierto? ellos no visualizan, tres: No se visualizan como importantes dentro de su sociedad todavía, su proyecto de vida, no les, no, no, no hay un proyecto de vida en el que diga yo voy a llegar a ser grande dentro de mi sociedad, en el sentido de grande porque voy a llegar

²⁰ Tal y como se mencionó anteriormente, los docentes son los principales encargados de asumir esta función. Sin embargo, se deben tener en cuenta los casos en que agentes externos a los colegios son enviados por las Direcciones Locales o directamente por la Secretaría de Educación a realizar el papel de gestores para la participación. Ellos realizan una labor similar a la de los docentes y tienen para este caso esa función de mediador.

a ser maduro mentalmente y mis decisiones y mi actuar pueden llegar a transformar, no, todavía, son menores de edad, en..., digamos mentalmente, cuando uno es menor de edad mentalmente, le queda más fácil que otro tome la decisión, porque la responsabilidad recae sobre otro, todo eso son cosas. (G. Reina, comunicación personal. 2014, octubre 14)

Constatamos así la presencia de valores y preconceptos muy arraigados dentro de la población adulta de las escuelas acerca de cómo debe ser la participación de los jóvenes. Además, estos últimos suelen ser visto como simples *menores de edad*, personas que aún no saben bien lo que quieren, que no son maduros mentalmente y que, por lo tanto, pueden ser manipulados fácilmente. Se cae, de tal manera, en caracterizaciones de la juventud bastante generalizadoras y a veces prejuiciosas.

La comparación está establecida acá con aquellos que estarían seguros de sí mismos, o sea, los adultos. El joven es presentado como un ser inseguro de sí mismo y de los demás. Con este argumento se legitima la intervención sobre su vida, para mostrarle el camino, para hacer por él. Enfrentado a un modelo adulto dueño de sí mismo, es decir seguro, cumplidor de las normas. La sociedad ha encontrado en la juventud el espacio social donde depositar al enemigo interno, el chivo expiatorio de los males sociales. (Chaves, 2005, p.14)

Por esta razón, desde el punto de vista adulto, se justifica un acompañamiento por parte de los mismos adultos. Lo paradójico es que ese acompañamiento es realizado por actores que tienen intereses propios en estas instancias de participación. De tal suerte que resulta difícil establecer hasta donde se trata de una asesoría y hasta donde se trata de una intervención. Surge así la pregunta sobre cómo establecer los límites entre asesoría o manipulación. Esto es algo difícil de establecer y no es interés de este trabajo solucionarlo, pero se deja constancia de la pregunta.

Asimismo, se revela en las entrevistas una baja valoración de los liderazgos estudiantiles en el G.E del IED La Esperanza. Fenómeno que explicaría, según la mirada adulta, el poco impacto de sus acciones y la necesidad de intervenir.

Rectora: Si, el liderazgo de ellos es mínimo...Es mínimo y pues si uno tiene poco liderazgo, tiene poco impacto ¿cierto? he digamos que las transformaciones que pueden hacer en sus contextos son pocas, su crecimiento, digamos de alguna manera, el hecho de que yo tenga un cargo dentro del colegio, que sea el personero, tiene que ayudarme a crecer personalmente

I: ¿Y no crecen?

R: No se visualiza mucho, no me haga decir (ininteligible) porque sería difícil, ¿cómo lo compruebo? pero no se visualiza como debería visualizarse (G. Reina, comunicación personal. 2014, octubre 14)

Dentro de algunos miembros de la comunidad, como es el caso de la rectora, existe la percepción según la cual la participación en el G.E no está trascendiendo o afectando de forma significativa las biografías de estos jóvenes. Esta percepción por parte de un directivo docente de la institución está en sintonía con ideas tradicionales que existen sobre la participación, particularmente sobre el liderazgo y específicamente sobre aquel que se fundamenta en actitudes asociadas al uso del lenguaje y la facilidad de expresión.

Investigador: ¿Que es un líder?

Rectora: Mire, para mí es un líder, inicialmente para mí un líder es aquella persona que por su crecimiento personal, para mí es indispensable, por su crecimiento personal, tiene la capacidad de comprenderse, comprender el afuera y desde esa, digamos desde esa visión, desde esos dos mundos generar transformaciones que beneficien, bueno también hay líderes

negativos, pero pues obvio que estoy hablando de líderes positivos, estoy hablando de educación, ¿cierto? entonces pienso yo que tiene esa posibilidad de utilizar, lo que digamos, que lo que su conocimiento y el conocimiento del afuera, para hacer transformaciones y para eso ¿qué utiliza? lo que tiene por dentro, un líder tiene que saber manejar sus emociones, tiene que saber conocer el contexto, eh, conocer al otro, ponerse en los zapatos del otro, permitir que el otro tenga digamos algunas dificultades y falencias, por ejemplo para mí un líder tiene que saber expresar, no puede callar, tiene que saber expresar y decir y convencer al otro y tener muy buenos argumentos, pero unos argumentos ¿de qué? de algo que ha propuesto, porque lo ha propuesto basado ¿en qué? en ese conocimiento que tiene, y yo creo que nosotros nos hace falta eso, es importante tanto el crecimiento, que nuestros estudiantes crezcan personalmente y que superen, porque nuestros estudiantes tienen dificultades internas, no porque ellos las hayan generado sino porque su mismo contexto se las ha generado y hay que, ellos tienen que superarlas y a partir de esas superación potenciar todo lo que tienen bueno. (G. Reina, comunicación personal. 2014, octubre 14)

De alguna manera es posible detectar dos discursos: uno que opera en la justificación de la permanencia y otro que busca fórmulas para lograr los cambios. Esta ambigüedad ha sido detectada también por Laura Díaz (2013) en un trabajo sobre las expectativas de los jóvenes de un sector de Soacha:

Específicamente sobre estos jóvenes recae una estigmatización que son producto de las condiciones estructurales y limitan las posibilidades de conseguir un empleo o continuar sus estudios. La vivencia de una cotidianidad impregnada de problemas hace que los profesores manejen dos discursos de sus estudiantes y las expectativas de los mismos (p.21)

Los planteamientos de la rectora permiten identificar una postura según la cual se sugiere que, para llegar a ser líder, se requiere de un proceso previo de acumulación de capital cultural que le permitiría al joven desempeñar un papel ajustado a lo que se espera de él, por parte de docentes y de directivos, en la democracia escolar.

La noción de capital cultural se ha impuesto, en primer lugar, como una hipótesis indispensable para dar cuenta de la desigualdad en el rendimiento escolar de niños originarios de las diferentes clases sociales, relacionando el “éxito escolar” (vale decir, los beneficios específicos que los niños de diferentes clases y fracciones de clase pueden obtener en el mercado escolar) con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase.” (Bourdieu, 2013, p.213)

Desde este punto de vista, el proceso de socialización a partir de la participación en el G.E, estaría condicionado por el acceso que tienen las familias a determinados recursos y medios, tanto materiales como culturales. De igual manera, se podría cuestionar la posibilidad de que existan individuos con actitudes *naturales* para el liderazgo. En su lugar, habría que entender este fenómeno como el fruto de un proceso previo en el que confluyen muchos factores y que depende igualmente del escenario o espacio en el que se presente este liderazgo. “Este punto de partida implica una ruptura con los presupuestos inherentes a la visión usual, que toma como efecto de las “aptitudes” naturales el éxito o el fracaso escolar” (Bourdieu, 2013, p. 213).

Rectora: No, por ejemplo en este colegio yo hablo de este colegio, porque he estado en otros colegios en que los procesos de participación son fuertes, la gente participa, sabe decir las cosas, todo eso ¿sí? y los chinos, las chinas son líderes, es decir desde ya, desde, es más, lo dice su formación tanto, que cuando sale se desempeñan en cuestiones sociales de determinado aspecto, de género, o de madres cabeza de familia y lideran procesos, lideran

fundaciones, no, en este colegio eso no es suficiente. (G. Reina, comunicación personal.

2014, octubre 14)

En el anterior extracto se pone de manifiesto la diferencia entre escuelas en temas tales como la participación. Aunque se trata de una mirada desde supuestos de participación tradicionales, se evidencia que desde diferentes espacios sociales²¹ se pueden presentar procesos de socialización política que son característicos²².

La proximidad en el espacio social predispone al acercamiento: las personas inscriptas en un sector restringido del espacio serán a la vez más próximas (por sus propiedades, sus disposiciones y sus gustos) y más inclinadas a parecerse; más proclives también al acercamiento, a la movilización” (Bourdieu, 2011, p.34)

Además, en la comparación planteada por la rectora previamente, se podría evidenciar que escuelas ubicadas en distintas zonas de la ciudad forman parte de o constituyen espacios sociales diferenciados en cuanto a capitales culturales y económicos acumulados. El colegio al que se refiere la rectora, en la anterior comparación, es un colegio femenino ubicado en una zona mucho más céntrica de la ciudad. Esta institución atiende a una población principalmente ubicada en los estratos 3 y 4, a diferencia del IED La Esperanza que atiende a familias ubicadas en estrato 1 y 2. Por otro lado, el análisis propuesto por la rectora descarta otro tipo de liderazgos alternativos que se basan mucho más en el carisma y la capacidad de identificación con el estudiantado que en el uso *apropiado* del lenguaje y la argumentación y que, al igual que el ejemplo al que se refiere la rectora, pueden encarnar reivindicaciones o aspiraciones legítimas para el contexto del estudiantado del

²¹ “El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades más avanzadas, como estados unidos, Japón o Francia, son sin ninguna duda los más eficientes: el capital económico y el capital cultural” (Bourdieu, 2011, p. 29)

²² “Cada lugar tiene su forma propia de entender, su forma de ordenar y proporcionar las imágenes para que sean comprensibles, correctas, válidas y, en última instancia reales” (Fernandez , 1991, p. 52)

colegio. Por ejemplo, podría mencionarse el caso del personero del colegio IED La esperanza durante el año 2014: *Carlos Raga* quien se constituyó en una figura política bastante interesante. Nacido en Tumaco, Nariño *Carlos* llegó a la localidad a los 10 años de edad. Con su apariencia singular y su carisma, resultó ser muy popular dentro del estudiantado. Su origen afrocolombiano, el hecho de ser alto (más de 1.80 mts) y el peinado tipo mohicano que lo caracterizaba hacían que se destacara dentro de la población estudiantil. Practicaba varios deportes y compartía con los niños pequeños en el juego de la *monedita*²³, razón por la cual era muy apreciado por los estudiantes de cursos menos avanzados. *Carlos* se caracterizó por estar siempre dispuesto a ayudar a sus compañeros y por un gran sentido del humor que algunos docentes explotaban en las izadas de bandera. Nunca fue un gran orador, sin embargo, esto no fue obstáculo para que llegara a ser elegido como personero por una amplia mayoría y que sus propuestas fueran aceptadas por un buen número de estudiantes. Incluso, a pesar de que no era muy bien visto por un grupo importante de adultos de la institución, que veían en él una imagen y actitud trasgresora. Este distanciamiento pone de manifiesto una tensión entre la mirada adultocéntrica de directivos y docentes, por un lado, y lo que piensan y quieren los estudiantes, por el otro.

Estrategias y tácticas del estamento estudiantil

Una tarea importante de los mediadores es la de *ajustar* las pretensiones estudiantiles a las reales posibilidades que permite el G.E. Los mediadores, docentes o gestores de la Secretaría de Educación, muestran a los candidatos las características de los puestos que quieren ocupar y los alcances legales que tienen. *Jairo* sostiene:

²³ Juego popular dentro de los niños de la zona que consiste en lanzar varias monedas dentro de unos huecos o haciendo que choquen contra una pared y dependiendo del orden y la cercanía en donde caigan se establece al ganador

Pues yo de los principales factores que tenía en cuenta siempre fue escuchar más a los estudiantes porque digamos el personero lanza un poco de propuestas dice: no que vamos hacer paseos, que vamos arreglar el colegio, propuestas muchas veces no viables, entonces la idea era como escuchar unas propuestas más viables, por los estudiantes ellos que pensaban, qué querían, qué les parecía que le servía al colegio, por ejemplo estuve escuchando propuestas como que querían implementar jabones en los baños, arreglar digamos los baños, arreglar las aulas de clase y pues eso son propuestas un poco viables teniendo en cuenta los recursos económicos de la institución. (J. Contreras, comunicación personal, 22 de mayo 2015)

Jairo, como antiguo participante, ya ha sido *aleccionado* sobre los alcances que puede tener el G.E. y opina que en muchas ocasiones los candidatos, en particular los personeros, pueden llegar a plantear propuestas que se salen de la *viabilidad* que maneja el G.E. Él, por el contrario, pretendió como candidato tomar las propuestas más realistas y representarlas en caso de salir electo. Se espera por parte de los directivos docentes que los mediadores (docentes, gestores) ayuden a dar forma a esas demandas, teniendo en cuenta los preceptos normativos (Proyecto Educativo Institucional²⁴ P.E.I, acuerdos y leyes, etc.), las funciones de los cargos, el presupuesto, etc. Estos condicionamientos contribuyen a fortalecer la idea dentro del estamento estudiantil según la cual los espacios o las posibilidades de acción de los representantes estudiantiles en el G.E son muy limitadas.

La institucionalidad aparentemente no brinda la posibilidad de realizar acciones políticas que transformen la situación actual de los estudiantes. Se debe tener en cuenta que también existe,

²⁴ Según la ley 115, el colegio debe tener en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) "Los órganos, funciones y formas de integración del Gobierno Escolar" Artículo 14 de la ley, la figura del Gobierno Escolar se reconoce en el capítulo IV "El Gobierno Escolar y la organización Institucional"

dentro del contexto de la escuela, la potencialidad de llevar a cabo acciones políticas fuera de esta institucionalidad, las cuales se clasificarían como no convencionales (Montero, 1995). Estas buscarían objetivos similares que una acción convencional, pero a través de mecanismos no contemplados en las normas que establece la ley o el PEI de la institución. Estas actividades contemplarían acciones tales como: el boicot, la amenaza, las tomas, el daño de la propiedad pública o privada, así como la simple trasgresión de las normas. Todas estas acciones constituyen, en nuestro caso, formas de participación no convencionales dado que se realizan en un contexto de debate o discusión pública sobre asuntos relacionados con el manejo de la escuela o en apoyo a temas reivindicados dentro del ámbito de la escuela por el estamento estudiantil de la comunidad educativa. *Dayana* reseñó, en su momento, un suceso que describe algunos de las tensiones que se pueden encontrar en el colegio y la forma en que tanto docentes, directivos como estudiantes intentan resolverlo a su favor.

Estando en grado decimo, se presentó en su curso una situación de alteración del orden en medio de una clase. Cuando el docente a cargo se ausentó por unos minutos, los estudiantes decidieron jugar burrito²⁵. En el momento en que se encontraban realizando esta actividad (prohibida), entró la coordinadora. Como resultado, a los que se identificaron se les aplicó un compromiso convivencial y se les condicionó su permanencia en la institución. Muchos estudiantes del curso, entre ellos *Dayana*, vieron en esta decisión un abuso pues la mayoría de los sancionados no tenían antecedentes previos que ameritaran dicha medida. Además, existían roces previos con la coordinadora debido a la fusión de los dos cursos novenos en un sólo grupo decimo. Esto último género riñas entre los estudiantes dadas las condiciones de hacinamiento al conformar un grupo de

²⁵ Juego que consiste en saltar sobre la espalda de los compañeros, e ir acumulando personas hasta que la formación se rompe por el peso de los participantes. Este juego es considerado peligroso por los adultos.

46 jóvenes, además que existían rivalidades previas entre los mismos. Esta problemática requirió de la intervención de directores de curso y de la orientadora de la institución.

Dayana: Ella (la orientadora), y nos habló, que: ¿qué era lo que nos estaba pasando? y nosotros le dijimos: es que ¿cómo es que usted nos va unir? Porque a nosotros nos pareció algo que nos estaban violando nuestros derechos, por así decirlo, ¿cómo nos va unir? si usted sabe que nosotros... ahí hay guerra de por medio, era cuestión de que digamos, yo con Sonia, yo con Sonia no me podía ni mirar

Investigador: ¿Sonia quién?

D: Sonia Vargas, la del pelo largo hasta acá, metachita²⁶, ella, yo con ella no me podía ni mirar, porque a mi esa vieja me caía como un zapato, uy yo a ella le caía como un zapato y Jeisson le caía como un zapato, eso había guerra de por medio y entonces nosotros ¿Qué hacíamos? Nosotros pensábamos que entre más puyáramos a la coordinadora, pues no iban a separar, y no fue así, a nosotros, a todos nos hicieron firmar un compromiso en el cual, si nosotros no cumplíamos, nos iban a sacar y ¿nosotros que decíamos? Imposible, y saquen a todo decimo.

I: interesante eso, ustedes tenían una estrategia

D: Claro

I: La estrategia era cansar...

D: A la coordinadora

I: Era hacer que nos separaran (D. Rincón, comunicación personal, 11 de abril 2014)

²⁶ Metalera

En este extracto de la entrevista, *Dayana* además de indicar algunas de las lógicas que manejan los estudiantes dentro de la institución, narra cómo su grupo decidió implementar una estrategia que consistía en mantener fricciones constantes con la coordinadora de la institución. Dicha resolución obedecía al deseo de los estudiantes por *hacerla recapacitar* sobre lo inconveniente de unir en un curso (sobrepoblado) a dos grupos que, por lo demás, eran rivales de años anteriores y decidiera, por lo tanto, separarlos. Aunque la estrategia no funcionó, este pasaje ilustra cómo los estudiantes pueden recurrir a acciones por fuera de lo contemplado en la institucionalidad, es decir, acciones políticas no convencionales para conseguir sus objetivos en la escuela. Se debe resaltar asimismo la falta de respuesta por parte del G.E a problemáticas como esta. Si bien los representantes estudiantiles del curso plantearon estas inquietudes, no hubo una respuesta positiva bajo el argumento de las limitaciones de la infraestructura que tiene el colegio. Estas situaciones son recurrentes: muchas veces las limitaciones en recursos y materiales hacen que las demandas no sean atendidas. A esto se debe sumar que se tiende a ver estas peticiones como *caprichosas* o poco realistas desde el punto de vista de los adultos. En consecuencia, la falta de comunicación y comprensión por parte de docentes y directivos, así como la escasez de recursos, pueden llevar a incentivar la toma de acciones como esta por parte del estudiantado.

Las administraciones que no se quieren volver irreales para la sociedad civil no pueden cerrar las ventanas, porque en ese preciso instante la sociedad civil es capaz de auto organizarse, auto gestionarse y continuar la vida por su parte, como lo ha hecho la economía informal, las organizaciones vecinales y tantas otras formas de la colectividad que ya no esperan no sólo que las oigan, sino ni siquiera que no las oigan (Fernandez, 1991, p. 102)

La participación –como se puede apreciar– es un terreno complejo en la escuela, en el cual se pueden encontrar diferentes estrategias por parte de los estudiantes. Incluso algunas de estas

estrategias pueden mutar o desplazarse de lo convencional hacia lo no convencional y viceversa. O pueden articular, al mismo tiempo, varios tipos de acción política. *Jairo* –un estudiante muy activo en el tema de la participación– relata cómo, en ciertas ocasiones, se usaron los espacios del gobierno escolar de forma bastante creativa para resolver problemas concretos de los estudiantes sin contar con la supervisión adulta.

Investigador: ¿cuál fue su participación en esos temas?

Jairo: Pues mi participación fue digamos sugiriendo al consejo estudiantil llevar los casos, llevar los casos concretos, estudiarlos un poco sin el acompañamiento de los docentes, ni los directivos de la institución, porque sabíamos que al pasar eso digamos, los afectados o involucrados no iban a tener como la misma fluidez para expresarse, no íbamos a poder colaborarles, porque digamos si se enteraba, un ejemplo: la coordinadora, ella iba acceder a un llamado de acudiente o seguir su conducto regular, pero nosotros, lo que buscábamos no era eso, sino era ayudarlos digamos a solventar las diferencia que tenían entre ellos

I: Y eso ¿si se pudo hacer?

J: Recuerdo dos casos, en los que sí se pudo hacer, no eran digamos problemáticas tan fuertes, pero pues si había generadores de riñas, pero si lo logramos hacer en dos ocasiones que recuerde.

I: Es decir que ustedes hablaron con ellos, ¿el consejo estudiantil habló con ellos?

J: No tanto como todos nosotros, digamos dentro del consejo estudiantil teníamos unos representantes que se encargaban digamos de eso, teníamos un vocero y pues siempre el acompañamiento del personero, el representante estudiantil como tal (*J. Contreras, comunicación personal, 22 de mayo 2015*)

Jairo y sus compañeros –como miembros del consejo estudiantil– toman la decisión de realizar una acción directa de mediación entre estudiantes que mantienen conflictos en la escuela. Este episodio evidencia hasta qué punto los espacios de participación con los que cuentan los estudiantes dentro del G.E pueden ser asumidos de forma semiautónoma, trasgrediendo incluso las normas del colegio. Este es un ejemplo de cómo los estudiantes, pueden llegar a participar reacomodando la institucionalidad a sus necesidades. Esta maniobra, concertada entre miembros del consejo estudiantil, muestra que –a pesar de fenómenos como el autoritarismo propio de la escuela o la asesoría de adultos que actúan en el papel de expertos en sus organizaciones– los estudiantes, en ciertos casos, pueden mostrar autonomía frente a ellos. Gutiérrez (1995) reflexiona sobre la autonomía del movimiento plebeyo de mediados del siglo XX en Colombia y sostiene que: “ Nunca es más subordinado el movimiento popular que en el curso de una guerra (...) Nunca es más independiente, en cambio, que cuando está obligado a combinar legalidad y resistencia, es decir, a buscar su propio camino contestatario” (p. 17) En el caso de los estudiantes pareciera ocurrir algo similar: cuando se combinan los cargos obtenidos mediante el voto democrático, la cercanía con los compañeros, el uso de cualidades personales tales como el carisma o el liderazgo y el impulso para traspasar los límites que imponen las normas se puede no sólo obtener resultados, sino también acciones más creativas en función de sus propios objetivos. *Carlos Raga* es un joven de Tumaco desplazado por la violencia paramilitar. *Carlos* llegó a Bogotá a la edad de doce años. Aunque su proceso de adaptación a la ciudad fue muy difícil, con el tiempo llegó a adaptarse y a establecer vínculos fuertes con sus vecinos y compañeros estudiantes.

Carlos: Si, yo de hecho, yo como que trataba de, porque quizás los niños me hacían más caso a mí que a los propios docentes, o coordinadora, me hacían más caso a mí, porque ellos saben que uno como joven también vive esa historia, y uno ya, yo ya viví eso, ya lo supere,

yo le daba muchos consejos a ellos, algunos lo aceptaban otros por el momento de la suspensión y eso se queda quieto dos o tres días y eso ahí, de hecho mire que yo, Fabián, no me acuerdo del apellido, un niño de 703²⁷, yo, porque él era vecino mío, vivía al lado de mi casa, y yo hablaba con él y yo le daba consejos, sí, cuando salíamos yo le decía: no, no, Fabián lo pueden echar del colegio, porque yo ya sabía lo que se estaba tratando, yo hablaba mucho con los estudiantes que yo veía que estaban como que al borde de irse del colegio (C. Raga, comunicación personal, 20 de febrero 2015)

Este hecho muestra acciones que están por fuera de la institucionalidad del G.E, pero que se producen, paradójicamente, gracias a que Carlos hace parte del gobierno escolar. Al estar investido como personero del colegio, el estudiante llega a realizar acciones en pro de sus representados combinando la legalidad del cargo con acciones por fuera del marco instituido.

Otro ejemplo de este tipo de resolución de conflictos por fuera de la institucionalidad del gobierno escolar, se presentó a mediados del primer semestre del año 2014. Un grupo de docentes – entre los que se encontraba el autor de esta investigación– fue convocado a la rectoría hacia el final de la jornada con carácter urgente. La razón de dicha citación no fue aclarada sino al final de la reunión. Al lugar ya habían llegado otros directivos y, alrededor de la mesa de juntas, se encontraban varios estudiantes de distintos grados de la jornada tarde. La rectora interrogó a los docentes acerca de una posible toma del colegio por parte de los estudiantes de la jornada tarde. Algunos maestros sostuvieron que tenían conocimiento acerca del malestar que existía por parte de algunos estudiantes debido al tratamiento que la rectora había venido dando a la orientadora de la jornada *Emilse Marín*²⁸. Y que sería posible que ese malestar hubiese ocasionado manifestaciones

²⁷ Curso de grado séptimo del colegio.

²⁸ Orientadora del colegio y persona muy cercana en ese momento a los jóvenes de grado 11 y 10, con quien la rectora llevaba una disputa personal y profesional.

de rechazo un poco salidas de tono o incluso propuestas como la que se discutía en ese momento. Pero resultaba dudosa la existencia de una acción en concreto o de indicios que permitieran concluir la planeación de la misma. Sin embargo, en las entrevistas realizadas para este trabajo se logró advertir que aquello había sido algo más que un rumor.

Investigador: Este tema, ¿ese tema de la toma del colegio si existió?, ¿esa posibilidad?

Carlos Raga: O sea no fue tanto eso, sino que, una tarde eran como las 6, nos pusimos hablar con los compañeros allí, y yo tenía mucha, mucha rabia, por lo de *Emilse*, si, que nosotros nos enteramos y de la rabia que nosotros teníamos, pues yo creo que nosotros dijimos eso, y de hecho nosotros lo íbamos a plantear, algunos de grado decimo si estaban de acuerdo con nosotros, porque como nosotros los de once teníamos algo que era liderazgo, teníamos la capacidad de liderar a todo el colegio si era necesario

I: Pero insisto en una cosa, bueno, ¿hay una reunión?

C: Si, cuando nos reuníamos todos los representantes de cada salón y hablamos mucho sobre eso, sí

I: ¿Sobre la toma?

C: Si, sobre la toma, hablamos nosotros a ver que hacíamos

I: ¿O sea, eso se trató en el consejo estudiantil²⁹?

C: si

C: Pero cuando estábamos solo nosotros, estudiantes ¿sí? solamente era entre nosotros

²⁹ El consejo estudiantil del colegio reúne a los representantes estudiantiles de cada salón, elegidos por voto democrático al comienzo del año (el colegio tiene consejo estudiantil por jornada, aunque según la norma debe ser uno por colegio)

I: ¿Que opinaron?

C: por ejemplo los pelaitos de 5°,6°,7°, pa ellos iba ser bien, ellos con tal de no tener clase, que hagan lo que sea, si, eran poquitos los que opinaban: “no muchachos está bien, está mal”, si, y al fin y al cabo pues no se dio eso. (C. Raga, comunicación personal, 20 de febrero 2015)

La propuesta de la toma no sólo existió, sino que –bajo el liderazgo de estudiantes que cursaban grado décimo y once en aquel entonces– fue tramitada con algunas reservas en un espacio como el consejo estudiantil. Este es otro caso en que los estudiantes usan el entorno creado por el G.E para plantear acciones políticas de tipo no convencional sin desprenderse del todo de la institucionalidad. Es preciso mencionar que los estudiantes recurrieron al consejo estudiantil en busca del apoyo y la legitimación de la iniciativa de toma del colegio.

En este punto surgen otras variables tales como las diferencias entre los miembros más jóvenes y los de mayor edad (*Carlos* para ese momento rondaba los 18 años de edad y era uno de los de mayor edad del consejo estudiantil). El tema etario asoma, en este punto, como un problema dentro de la organización estudiantil ya que se presentan diferentes expectativas sobre la toma. De tal manera que, al interior del consejo estudiantil, se reproducen algunos de los prejuicios sobre los más jóvenes que tiene el grueso de la sociedad. De suerte que los más pequeños, dentro del consejo, son calificados como inexpertos, desinteresados o frívolos.

esta representación aparece con mucha fuerza en los ámbitos de socialización, circula ampliamente en las escuelas, en algunas familias y en todos los partidos políticos. La marcación del no deseo o el interés está colocada en que no se desea/interesa por lo que se le ofrece. El rechazo, la indiferencia o el boicot hacia lo ofrecido –que es de interés para la

institución, los padres, etc - es leído como falta de interés absoluto, no como falta de interés en lo ofrecido” (Chaves, 2005, p. 15)

Entre el control adulto y la lucha por el reconocimiento por parte de los jóvenes.

No sólo son los estudiantes los que plantean estrategias dentro y fuera del G.E. Los demás estamentos también hacen uso de una gran lista de maniobras que buscan mantener el control de la mayoría de decisiones que se toman dentro de la democracia escolar. Al menos, esta es la percepción de algunos estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa. *Viviana* una joven que nunca se animó a participar. Aquí explica sus razones:

Investigador: tenías como cierta inquietud, pero no te animaste a participar

Viviana: No, también porque cuando un estudiante se lanza a ser candidato o algo así o la voz del estudiante aquí en el colegio, pasaba que los profesores no escuchaban y no querían ayudar, incluso un compañero propuso algo y una profesora le dijo que no, la profesora Alejandra, ella decía no y no, a lo que él decía, y ella decidía todo y él que se lanzó, no lo dejaban hablar y nosotros le decíamos que: ¿por qué no decidía él en vez de ella? o sea que los profesores no nos ponían atención, por eso no me metía en eso

I: Dices que a la gente que representaba a los estudiantes ¿no le ponían atención?

V: Si, Carlos Raga, él proponía algo y Alejandra (profesora) era: no, no, no, por eso no se veía que no hacía nada, ella no dejaba escuchar la opinión de los estudiantes, incluso la del personero, es solo como una tradición y ya (V. Segura, comunicación personal, 9 de marzo 2015),

Viviana explica que una de las muchas razones que la llevó a no querer participar en el G.E es que consideraba que la voz de los estudiantes no era tomada en cuenta por los adultos de la

institución y que el proceso de elección era *una tradición y ya*. Razón por la cual ella no representaría para el estudiantado una real posibilidad de intervenir y decidir en los asuntos de la escuela.

Investigador: Bueno no quieres votar ahora³⁰ y la razón por la que no votas o votabas en blanco es por lo mismo que me dices para...

Viviana: Exacto, porque las cosas no se cumplen y lo que uno propone, las profesoras no lo van hacer, porque incluso yo me acuerdo que caso fue, pero *Carlos Raga*³¹ decía algo y *Alejandra*, la profesora *Alejandra* decía: no, no y no

I: ¿Pero tú en qué escenario la veías? porque ya me causaste curiosidad con el tema de *Alejandra*, ¿en qué escenario veías que la profesora decía que no? porque yo tengo entendido que Alejandra es de primaria, es decir no tiene mucho contacto con *Carlos Raga* que estaba en 11

V: No, pero ella hizo parte del gobierno estudiantil, algo así es que no recuerdo

I: ¿Sería los debates de la modificación al manual de convivencia de pronto?

V: Algo así, creo que va por ahí, pero no estoy muy segura, pero sí creo, entonces como él decía y ella: no, tiene que ser así, y así entonces yo decía: pero si usted es un representante porque no se deja escuchar, entonces para que elegimos a alguien si no lo van a escuchar, pero creo que era por el manual porque al igual el manual lo cambiaron y a nosotros no nos preguntaron si, si nos parecía o no (V. Segura, comunicación personal, 9 de marzo 2015)

³⁰ Hablamos de su posibilidad de votar para presidente o cualquier otro cargo de representación popular en la actualidad

³¹ *Carlos Raga* fue personero estudiantil en el año 2014

En este extracto evidenciamos el tema de la desigualdad que caracteriza la democracia escolar en el país:

las circunstancias mencionadas permiten afirmar que la extrema desigualdad de poder entre los actores de la comunidad educativa puede conducir fácilmente a que la democracia escolar se convierta en una palabra y una realidad vacías (Cubides, 2001, p. 11).

Los directivos o docentes, como en este caso, imponen sus puntos de vista sobre los de los representantes estudiantiles. En instancias –tales como consejos y comités– en que los representantes estudiantiles son minoría, esta desigualdad entre personas y estamentos incide negativamente en el carácter democrático del G.E en la institución y contribuye a que los estudiantes tengan una opinión baja de la democracia escolar.

Además de la corta aplicación del cogobierno en las instituciones educativas de nuestro país, es necesario tener en cuenta que existen particularidades importantes de la pequeña democracia escolar que inciden en su débil realización. La más destacada de éstas se relaciona con el hecho de que allí interactúan sujetos con muy diversa experiencia y formación (directivos y profesores, padres, estudiantes, representantes del sector productivo y de los exalumnos), es decir se trata no solo de una relación entre diferentes sino entre individuos explícitamente tratados por la institución como desiguales (Cubides, 2001, p. 11)

Nominalmente existe una democracia en la cual se puede elegir y ser elegido. Sin embargo, al estudiantado –que representa la mayoría de la población en la escuela– le sucede algo parecido que al común de los ciudadanos en el sistema democrático en general: "el problema ya no es si se eligen democráticamente las autoridades, sino la búsqueda de mecanismos que garanticen el respeto de la voluntad ciudadana" (Huerta, *et al* , 2000, p. 31). De esta manera y de forma contradictoria, en

lugar de contribuir a restaurar la confianza de los jóvenes ciudadanos en la democracia, se evidencian –desde muy temprano– las discordancias del sistema, agravando de tal suerte la crisis de representación que se buscaba ayudar a combatir a través de herramientas como el G.E.

Los adultos –directivos y docentes– emplean variadas estrategias cuando los estudiantes buscan alcanzar sus objetivos mediante acciones políticas de tipo no convencional. Estas estrategias buscan neutralizar las acciones de forma rápida y eficiente, ya que se asumen de forma general como un desafío a la autoridad dentro de la institución. Y cabe mencionarse que es precisamente en dicha autoridad en la que se basa el control adulto de la escuela. Una interesante mirada sobre el problema de la autoridad en escenarios de democracia en transformación hace énfasis en la elección personal como criterio de validez fundamental en estos procesos:

De todo lo dicho se deriva que una democracia en proceso de transformación requiere la rearticulación de los diferentes criterios de autoridad reforzando la importancia del criterio de elección personal, creando espacios en donde las personas puedan ejercer sus derechos ciudadanos, moderando la importancia que actualmente tienen los otros criterios. Para ello habrá que construirse un sistema más complejo donde existan otras formas de democracia tales como democracia directa, por comité, por referéndum o representativa e incluso formas de autoridad delegadas, todas las cuales pueden contribuir a resolver el problema de la dimensión humana, ya que a medida que se ha incrementado el poder de la humanidad sobre el ambiente, ha disminuido el poder de las personas consideradas individualmente y cada vez más se expande la sensación de que se controlan muy poco las decisiones del gobierno y otras instituciones (Huerta, *et al*, 2000, p. 31)

Las tácticas de neutralización, anteriormente mencionadas, pueden incluir intervenciones en forma de recomendaciones o de consejos en tono maternal, en otras ocasiones se emplean

maniobras más contundentes e incluso se presentan casos en que se usa la amenaza encubierta.

Carlos narra la reacción de las directivas docentes ante el rumor de la toma del colegio liderada por parte del consejo estudiantil.

Investigador: ¿Cómo cree que se manejó eso? ¿Bien o mal?

Carlos: No de hecho se manejó, como que, se levantaron rumores, hicieron, como que, o sea, nosotros como que estábamos hablando planteando eso ¿sí?, cuando nosotros menos pensamos como que una bomba explotó con eso, como que ya todo el colegio lo sabía

I: Explíqueme la bomba

C: O sea, como que ya todo el mundo sabía, hasta los niños me decían, Turro [apodo] ¿verdad que se van a tomar el colegio? y yo: no, eso es mentira, eso nunca sucedió, todo el mundo ya sabía eso, ahí fue donde la coordinadora nos llamó y ella decía que éramos nosotros los de once los que habíamos dado esa idea

I: La coordinadora..., pero yo me acuerdo la reunión, la lidero la rectora.,

C: La rectora, sí, pero antes de eso fue que me llamaron a mí y de hecho también estuvo involucrada una niña Bebeca le dicen a ella, de decimo que se encuentra en estos momentos, a mí me gustaba con ella porque era una persona que tenía lo que ella quería, lo tenía claro. ¿sí?, de hecho, ella también me apoyaba en muchas cosas, ella me decía no Turro esto está mal, esto está bien, o sea como que ella me daba un punto de vista, me aclaraba, si yo no entendía algo, y salimos, o sea, tuvo un problema por eso.

I: ¿Por qué problema?

C: Porque habían dicho que nosotros nos íbamos a tomar el colegio, que ¿por qué razón? y todo eso ¿sí? y nosotros como que, nosotros ahí salió creo que hasta usted salió involucrado, porque usted había dicho que si

I: Recuerdo que yo estuve una especie de juicio, yo no sabía que era uno de los enjuiciados, pero mire que eso es interesante porque ese problema que se presentó, no se habló directamente con el consejo estudiantil, por ejemplo, se llamó personas, se le llamo a usted ¿a quién más llamaron?

C: A Bebeca, a Contreras (C. Raga, comunicación personal, 20 de febrero 2015)

Uno de los elementos que se infiere de este fragmento de la entrevista es que los directivos docentes se concentraron en las figuras estudiantiles más importantes (en los líderes) y los persuadieron, de tal forma que se anuló cualquier tentativa de toma. Este procedimiento se realizó por fuera de los espacios de representación –consejos y comités– en unas reuniones restringidas que se implementaron y se manejaron por los directivos docentes. Se percibe de esta manera una forma de privatización del debate público en la escuela y una muestra de autoritarismo por parte de algunos adultos dentro de la institución.

Carlos: O sea, que lo que yo entendí fue que ellos como que querían, o sea, como que no querían que eso saliera, que eso pasara ¿sí?, querían que no más nosotros los que veía, ellos veían que teníamos como que la capacidad de líderes, como que hablar con nosotros, o sea convencernos y que eso quedara ahí como que nosotros calmáramos ya, todo eso.

I: ¿Controlarlo?

D: Si señor, por una parte, sí, eso fue como lo que yo entendí, porque de esa reunión y no tanto eso ¿sí?, si no que nosotros como estudiantes el miedo de saber que si uno hacia algo

nos van a echar del colegio ¿sí?, eso era lo que nosotros todos los estudiantes sentíamos temor que nos echaran del colegio

I: ¿Ustedes sienten que esa medida se hubiera podido tomar?

D: ¿La toma del colegio?

I: No, si se toma el colegio: ¿los hubieran podido echar?

D: O sea, yo pensaba que sí, por que como le dije, yo era como que muy activo, yo tenía muchos problemas, yo sentía que a veces estaba como que, al borde, que me caía, y que no, y yo ese era el miedo que me daba, que yo cometía una y yo sabía que eso no iba ser nada sencillo, yo sentía que si hacía eso hasta aquí llego mi proceso académico.

I: Bueno bien, le voy hacer una pregunta más concreta sobre el tema, usted me habla de miedo

D: Si

I: ¿Sintió alguna amenaza?, así sea velada: “porque yo lo voy a echar”, eso es una amenaza directa

D: Sí

I: Pero de pronto otras maneras en las que les dejan ver que puede ir algo complicado para usted, o sea ¿usted sintió esa insinuación de parte de alguien?

D: O sea...

I: ¿O simplemente le nació esa idea?

D: Una parte me nació el miedo, si, y también del proceso que llevaba de años pasado, porque yo el año, el décimo tuve muchos, muchos problemas y a mí me..., cuando yo entre, de hecho, me decían, mantenía cada ratito: ojo que si usted hace una ya sabe, ya sabe que no contará con ceremonia³² y eso era como con todo estudiante que esta como una ceremonia será lo más bonito, uno de los primeros pasos de su vida y yo sentía ese miedo. (C. Raga, comunicación personal, 20 de febrero 2015)

En el segmento anterior se evidencia una de las principales vulnerabilidades de esta democracia: no todos pueden opinar desde la igualdad de condiciones. Finalmente, estas reuniones cumplen su objetivo y la iniciativa de toma es neutralizada. Hay dos circunstancias que se pueden observar en este evento: por una parte, se percibe una mirada algo limitada de un sector de las directivas acerca de las reales capacidades organizativas del estudiantado, ya que asume *a priori* que en la toma *deben* estar involucrados docentes. Es por esto que la mirada inquisitiva no sólo se lanza sobre los líderes estudiantiles, sino también sobre algunos docentes. Por otra parte, se puede observar el temor de los estudiantes a las represalias que pudiesen tomar las autoridades, lo cual constituye un factor bastante disuasivo y eficaz en la escuela.

Pero no sólo el temor contribuye a mantener el control de la población adulta. Existen asimismo formas muy sutiles de ganar la favorabilidad de los estudiantes, en particular de los representantes estudiantiles.

Ángela: (Risas) no espere tantico. Realmente en el consejo directivo como tal no me dieron ninguna ventaja, o sea para la gente era la chica del consejo directivo la que no hizo nada, para los docentes: me trataban igual, de pronto si me decían como mira Ángela tu que estas

³² Se refiere a la ceremonia de grado que, en algunos casos, ante problemas de tipo convivencial o incluso académicos, el colegio puede negar a los estudiantes y graduarlos sin ceremonia.

en consejo directivo, pasa esto y esto los chicos de once quieren esto, hasta ahí. Bueno el regalito lo voy a contar: como yo iba a ser mamá, estaba embarazada, la señora rectora, y no fue una compra, me regalo un conjunto para mi hija.

I: O sea ¿de su sueldo?, no de parte del consejo directivo

A: Si, de su sueldo o al menos eso creo yo, nunca le pregunte, incluso ella no me lo dio personalmente, si no que me lo mando con unas compañeras, porque mi hija ya había nacido, entonces me dijeron, mire: esto le mando la señora rectora, me pareció muy bonito detalle, no me compró, porque mi voto seguía igual, entonces fue un detalle que yo solo le dije: muchas gracias por el conjunto que me mando, muy bonito, pero ya.

I: es un detalle que no se les hace a todas las madres del colegio y mira que ha habido varias madres

A: Si yo sé, que no se les hacen a todas las madres, obviamente porque yo era la chica del consejo directivo, entonces ya tenía una relación con ellos. No, pues realmente yo creo que, sacándome del tema, lo miraría por dos lados, como un detalle que tuvo con la chica porque la conoce, porque charló con ella, porque no charla con todas las que están embarazadas, no sé porque no lo hacen, por otro lado, lo miraría como bueno porque lo hizo con la chica del consejo directivo y no con otra chica, ¿qué quiere comprar? o ¿qué quiere ahí? (A.

Fernández, comunicación personal, 12 de abril 2015)

Una acción aparentemente grata e inocua puede estar cargada de un profundo sentido político en un escenario en donde actores tan desiguales interactúan.

Se trata de la implantación de un discurso privado con características propias en un sitio más público; y en contra de las características propias de ese ámbito, utilizar en una discusión las

anécdotas familiares o personales...tratar a la empresa como la gran familia o al gobierno como un padre, son además de analogías gastadas, implantaciones ideológicas" (Fernández, 1991, p. 86)

Este *detalle* por parte de una figura de autoridad –y que por ende está investida de un poder efectivo en la escuela– puede tener un efecto importante sobre una representante estudiantil, así como sobre el debate público, dado que lo puede limitar. Cabe recordar que uno de los sentidos y fines de la democracia es "impedir la arbitrariedad y el secreto, responder a las demandas de la mayoría, asegurar la participación del mayor número en la vida pública" (Touraine, 1994, p.25). Es decir que politizar un escenario como el consejo directivo del colegio consiste en volver públicos los temas, abordar los debates por incómodos que estos puedan llegar a ser. *Ángela*, en su relato, admite que ha llegado a ver de manera distinta a esta figura de autoridad.

Ángela: Claro que sí, porque yo ya no la miraba como la señora rectora, tiene que estar ahí afuera, si no que ya la miraba yo, como tan amable, tan bonita, como se acordó de mí, claro influencio en mí sentimentalmente y digo sentimentalmente y no mentalmente, como que uno ya no quiere pelear, que tan bonito el regalito, pero mentalmente no, ya mi mentalidad estaba clara (A. Fernández, comunicación personal, 12 de abril 2015)

Ángela, como bien lo afirma, *ya no quiere pelear*. Esto puede significar que ya no va a tener la misma motivación a la hora de plantear temas o señalar desacuerdos que puedan generar confrontaciones con las directivas. Una pregunta válida en estas instancias es: ¿Qué pudo haber aprendido *Ángela* de esta situación? y en segunda medida: ¿Cómo afectó su socialización política este aprendizaje sobre la autoridad?

Lo que está en juego: metas y aspiraciones del estamento estudiantil

Una forma de entender la manera como interactúa el G.E. con los procesos de socialización de los estudiantes es indagar sobre lo que estos esperan conseguir a través de la mediación política en el colegio. Contrariamente a la visión que directivos y profesores puedan tener, así como al interés que estos muestran por controlar las decisiones dentro de la escuela, en ocasiones se evidencian posturas muy moderadas dentro del estudiantado y especialmente dentro de sus representantes. Tal es el caso de Ángela que abogaba, en su momento, por la recuperación del orden y la disciplina. Ella, como representante estudiantil al consejo directivo, fue elegida con un programa político de corte conservador:

Investigador: Cuáles fueron tus propuestas

Ángela: Sí, como olvidar las propuestas, bueno aunque yo no entiendo por qué me eligieron porque una de mis propuesta era cambiar el uniforme, pero no cambiar la estructura sino que cambiar que las niñas se vistieran como niñas, como lo que son, somos niñas entonces ¿por qué la falda más arriba de la rodilla donde solo se nos tape media nalga?, no, que se nos tape toda, entonces mi estructura era respetar el uniforme como tal, saber utilizar lo que tenemos como tal, ¿por qué lo hacía yo de esa manera? pues porque yo pensaba que cuando uno saliera de acá y entrara a trabajar o a una universidad o en el Sena, no sé, donde te pongan uniforme pues las vainas van a cambiar. Mi otra propuesta era que la señora rectora se viera, no sé, qué saliera a la puerta del colegio y dijera: bueno señorita usted no entra así, porque uno nunca vio como eso y creo que nunca se vio porque la señora rectora estaba muy ocupada, eso era, era que ella saliera a la puerta y dijera: bueno hoy no va a estar la coordinadora no van a haber profesores, hoy voy a estar yo, que soy prácticamente por así decirlo, la dueña de esta institución, que se apoderara ella, también que nosotros la viéramos

porque era muy raro verla no es un caso atípico: un día estábamos nosotros, no sé cómo en sexto o séptimo, no sabíamos quién era la rectora y ella llegó y dijo: ahí se me callan, porque nosotros estábamos haciendo mucha bulla y decía: ahí se me callan, se me bajan de los puestos, que no sé qué, y nosotros la mirábamos como que ¿esta quién es, la aseadora? como va a venir a gritarnos, y un día le preguntamos a un profesor que: ¿quién es ella, si era la aseadora o qué? y dijo: ella es la rectora, pues los profesores por ende deben conocer a su jefe, pero nosotros como estudiantes deberíamos conocer a la que manda y lidera, pero no la conocíamos en ese momento. (A. Fernández, comunicación personal, 12 de abril 2015)

La entrevista a *Ángela* revela que dentro del estudiantado pueden coexistir diferentes modos de entender aspectos tales como la representación y los derechos de los estudiantes. Un debate que ha estado muy presente en los últimos años se centra en el uso *adecuado* del uniforme. Un grupo representativo de alumnos considera que en muchas ocasiones la interpretación que se le da a esta norma, por parte de los adultos de la institución, trasgrede los límites de las decisiones personales. *Ángela*, sin embargo, parece inclinarse por un apoyo a la disciplina y la aplicación estricta de la norma y, por ende, se encuentra en una posición mucho más cercana a la de los adultos. Otros representantes estudiantiles se han apartado de estos debates y han centraron sus esfuerzos en lograr avances en el tema convivencial, tanto entre alumnos como entre estos y los docentes:

Camilo: exacto, con *Yurani*, con *Yurani* creo que ella ahorita es de decimo, con ella me entendía re-bien en ese consejo, ¿Por qué?, porque básicamente no teníamos los mismos ideales, los mismos pensamientos, porque obviamente no va ser así, pero básicamente los dos queríamos llegar a algo, que era como tener esa organización y que pa que los profesores nos dijeran: no es que esos chinos, que un profesor dijera: no hoy nos toca entrar a este salón, es que estos chinos no sé que...

Investigador: ¿Cómo así?

C: Básicamente también a los profesores y muchos nos comentaban que por ejemplo llegaba la hora que les tocaba clase con nosotros y ya les daba pereza, ya como ¡ah esos chinos otra vez!

I: Y ustedes ¿no querían que eso pasara?

C: No, porque yo digo que eso era hartito que uno por ejemplo, también llegar y dijera no ahorita nos toca con esa profesora o ese profesor, ah que pereza, en cambio que bacano sería que un día, pues yo diga, que ya ahorita, no porque yo ya pase por acá, que un día de estos llegara un profesor y diga: uy no, bacano, nos toca con este curso, que este curso está organizadito, que este curso queda en silencio, que hace lo que uno les dice, pues básicamente, no todo porque hay profesores que ya se dan garra. (C. Cifuentes, comunicación personal, 13 de marzo 2015)

Las palabras de *Camilo* demuestran cómo los estudiantes, en estos contextos, pueden percibir el desinterés o la poca motivación de los profesores hacia el trabajo con algunos cursos. Esta situación obedece a razones estructurales. Andrea Brito (2008) analiza los cambios en la identidad de los docentes para el caso argentino y afirma:

Los jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria no parecen fácilmente contenibles en una propuesta que, sostenida en la certeza de los profesores, eluda el reconocimiento de las innegables diferencias y desigualdades. Esto provoca incomodidades, preguntas y constantes desafíos a las certidumbres pedagógicas propias de la identidad docente (p.68).

Se trata, por lo tanto, de un proceso que no sólo genera la pérdida de la identidad del docente (quien anteriormente era visto como un referente importante dentro de la comunidad), igualmente

produce que “los profesores muchas veces se sienten desbordados. Y el malestar y la queja constituyen la evidencia que, al mismo tiempo que canaliza sus demandas, los ubica en una posición victimizada y debilitada” (Brito, 2008, p.9). Factores que, a su vez, influyen en el deterioro de las relaciones entre docentes y estudiantes.

Camilo, quien mostraba un gran interés por participar en la organización de diferentes actividades dentro del colegio, muestra (en su entrevista) una evidente preocupación por la forma en cómo los cursos son percibidos por los docentes, por la imagen que los cursos están construyendo frente a los docentes. Razón por la cual, *Camilo* procuró, en su momento, plantear este tema en el consejo estudiantil.

De forma recurrente, los estudiantes se preocupan por el problema de la autoridad³³ y el manejo del poder por parte de los adultos de la institución.

Julio: Pues yo considero que no se trató, esa parte, relación: estudiante docente, o estudiante coordinadora, digamos, uno algunas veces se daba cuenta de pues, no exactamente atropellos, pero si digamos podría llamarse abuso de poder, digamos por parte de los superiores a los estudiantes entonces digamos que siento que si faltó tocar más esa parte porque muchas veces uno por ser estudiante tenía digamos menos derecho o tenía los derechos pero eran un poco vulnerados entonces faltó tratar ese aspecto. (J. Contreras, comunicación personal, 22 de mayo 2015)

³³ Según Dahl, existen tres criterios fundamentales para juzgar si puedo aceptar como válido y justo y en consecuencia valedero para mí, un proceso de toma de decisiones sobre asuntos que me afectan: a) criterio de elección personal: un proceso que puede garantizar que las decisiones se correspondan con mi propia elección personal; b) criterio de idoneidad: puede garantizar que se tomen decisiones de acuerdo con alguna idoneidad particular; c) criterio de economía: un proceso puede ser menos perfecto que las otras alternativas, pero más satisfactorio por ser menos engorroso (Huerta, *et al*, 2000, pág. 30).

Los estudiantes consideran que se deben modificar las relaciones que se establecen entre ellos y los adultos en el colegio. Para evitar tratamientos injustos “una democracia en proceso de transformación requiere la rearticulación de los diferentes criterios de autoridad reforzando la importancia del criterio de elección personal, creando espacios en donde las personas puedan ejercer sus derechos ciudadanos” (Huerta, *et al*, 2000, p. 31) Asimismo, los estudiantes encuentran preocupante algunas prácticas administrativas que son muy comunes por parte de las autoridades de la escuela. Dichas prácticas consisten en prestar poca o ninguna atención a sus opiniones, sus cartas o sus peticiones. Tal y como lo relata *Tatiana*, cuando ella pretendió señalar algunos problemas dentro de la institución en su momento.

Investigador: ¿Tú tenías comunicación con los coordinadores y los docentes?

Tatiana: Si

I: ¿Y ellos no...?

T: No, ellos me decían después, después y entonces no me tomaban como en cuenta o en serio, entonces yo ya como que no decía nada más y me callaba (T Pinzón, comunicación personal, 27 de marzo 2015)

Muchas de las peticiones, cartas y petitorias no son tramitadas o contestadas. Mucho más que una deficiencia de tipo administrativo, es posible considerar que se trata de una forma de administrar, un tipo de manejo del poder que consiste en ignorar al otro, ya que éste puede llegar a ser considerado como incómodo o inconveniente para el administrativo, docente o directivo. "La máquina administradora de la sociedad se esconde de la calle mediante el truco de la omisión de información, que es la fuente de su poder. El poder era información omitida" (Fernández, 1991, p.89).

Muchos estudiantes manifiestan inquietudes sobre temas que giran en torno a lo académico. *Tatiana*, una joven graduada en el 2013 y quien nunca se interesó por participar en el G.E, sostiene sobre las demandas de los representantes estudiantiles de su época:

Tatiana: Ellos trataban solo como de mejorar los salones, de que hubiera más espacios libres afuera y no tanto en salones, que hubiera más didácticas, más paseos de recreación y no solo teoría sino también practica

Investigador: Muy bien, tu desde tu experiencia ¿qué crees que quieren los estudiantes?, ¿cuáles son como sus principales demandas?, sus principales necesidades

T: Yo opino que ellos deberían tener más espacio libre, o sea, no libre en el término de que: vamos a jugar, sino de la teoría, hacer practica y no solo estar en un salón encerrado, porque no siempre se aprende igual, se aprende muchísimo, pero se aprende mucho más haciendo la práctica (T. Pinzón, comunicación personal, 27 de marzo 2015)

En el anterior fragmento de entrevista se aprecian varios aspectos de interés por parte los estudiantes, entre los que se destacan la planta física y las prácticas pedagógicas en el colegio. En el mismo sentido:

Julio: Entonces por ejemplo en la parte digamos de que no se escucha a los estudiantes muchas veces, muchas veces digamos en una materia por ejemplo, que no que no me gusta el profesor su forma de calificarnos o que no es justo que usted en dos trabajos nos saque la nota de todo un periodo puede contar de 8 10 semanas de clase, digamos que a veces hay lapsos de tiempo que no se estudia cómo se quisiera pero digamos, yo pensó que se vulnera mucho esa parte en que digamos no se escucha al estudiante (J. Contreras, comunicación personal, 22 de mayo 2015)

Generalmente se ha considerado que los aspectos académicos, en las instituciones escolares, conciernen de manera exclusiva al gremio docente ya que poseen un saber y un oficio específico que ha sido reconocido no sólo por la tradición, sino por la sociedad a través del otorgamiento de un título profesional. Los docentes consideran, por lo tanto, que deben ser los encargados de decidir sobre el rumbo de lo académico en el espacio del salón de clases. Sin embargo, el interés de los estudiantes por intervenir en el curso de su proceso de aprendizaje suele ser subestimado por los docentes. Este fenómeno llega a incrementar el desinterés de los jóvenes estudiantes en su propia educación. A este respecto, algunas tendencias pedagógicas abogan por virar la atención de la acción formativa del docente hacia el estudiante a través de una consideración democrática en el aula. Se hace necesario, por lo tanto, tener en cuenta en el proceso los gustos, afectos e intereses del estudiante. Pero, incluso: "habría que ir más lejos: hay que luchar por conseguir derechos de ciudadanía del estudiante dentro del aula" (Feito, 2006, p.1).

Carlos, al referirse a aspectos de la planta física que él quería solucionar como personero de la institución, sostiene:

Yo pues, yo quería la verdad en el patiecito de allá atrás, como hacer algo de diversión para los niños, porque también veía una parte de eso como que los niños también, el juego de las moneditas, aparte porque la cancha de fútbol siempre la utilizábamos once, hasta ahí y los peladitos como que no tenían nada que hacer, yo quería como que hacer algo recreativo para los niños de quinto y sexto (C. Raga, comunicación personal, 20 de febrero 2015).

En el relato de *Carlos* se evidencia, en primer lugar, las limitaciones de infraestructura de la institución. En segundo lugar, su interés por mejorar las condiciones de los estudiantes en temas que estaban dentro de sus funciones como personero, tales como la defensa del derecho a la recreación.

Esta iniciativa de *Carlos*, así como muchas otras en el mismo sentido, se frustran por la falta de recursos y las limitaciones de los presupuestos de los colegios.

Algunos de los participantes expresaron cierto grado de frustración por no lograr los objetivos que se habían propuesto antes de su mandato: “por lo mismo, porque uno proponía y las ideas de uno, yo veía que no llegaban a ningún lado, las ideas que uno daba, si, como que se quedaban flotando” (C. Raga, comunicación personal, 20 de febrero 2015).

La participación de los jóvenes en el gobierno escolar de la institución está fuertemente marcada por las opiniones y la orientación de los adultos de la institución. No obstante, los estudiantes pueden –sin el apoyo, ni la vigilancia de los adultos– utilizar el marco institucional para su propio beneficio con miras a resolver problemáticas que para ellos resultan relevantes. En general, es posible apreciar una tensión entre las expectativas de los estudiantes y la autoridad de los adultos. Lo cual no niega la posibilidad de que en muchas ocasiones sus opiniones se orienten hacia la misma dirección. Existen limitantes externas que reducen la posibilidad de que el gobierno escolar permita transformaciones que favorezcan las necesidades propias de los estudiantes, una de ellas es la limitación de recursos. El G.E. posibilita espacios de discusión y debate sobre las normas del colegio y, a través de ello, promueve reflexiones en los jóvenes sobre sus derechos y deberes (véase el caso del uniforme). Es posible constatar que tanto adultos como estudiantes plantean diferentes tipos de estrategias para lograr sus objetivos dentro de la escuela, muchas de ellas por fuera de la normatividad. Todas estas variables contribuyen a formar políticamente a los jóvenes de esta institución. Sin embargo, los jóvenes llegan a esta etapa precedidos de una experiencia política y social previa, la cual se estudiará a continuación.

Capítulo 3: Antecedentes de la participación.

Toda sociedad o grupo social posee una lista de motivos comprensibles y aceptables para hacer las cosas
(Becker, 2007, p.162)

En este capítulo se exponen los aspectos familiares, el contexto político del país y algunos otros elementos que pueden influenciar previamente en la socialización política de los jóvenes. Si se quiere entender el impacto del gobierno escolar en la socialización de los jóvenes, se debe tener en cuenta el proceso previo: “subjects should ideally be studied prior to their involvement in the particular instance of activism...” (McAdam, 2012, p.72). El G.E. reconoce a los estudiantes como un estamento con presencia y representación en el manejo de la escuela. Los estudiantes, sin embargo, no son un grupo homogéneo y si bien es cierto que idealmente todos tienen la posibilidad de participar de distintas formas, son realmente pocos los que asumen este reto institucional. En este sentido, la participación y el involucramiento de un votante eventual difiere mucho en intensidad del que se compromete realizando una labor de representación o liderando una campaña. En este último caso hay un mayor *costo*. Es así como lo entiende McAdam (1986) cuando afirma al referirse al activismo: “As I use it here, the term “cost” refers to the expenditures of, time, money, and energy that are required of a person engaged in any particular form of activism” p.67.

Indagar sobre estas temáticas incluye comprender los contextos de formación de los estudiantes, así como sus familias, sus calles y los sitios en donde construyeron previamente sus ideas acerca de lo público, de lo político. Para entender cómo se articulan estas dinámicas, se recurrió a la comparación con estudiantes no involucrados en el G.E: los denominados No participantes. “One advantage of this study is that it permits a systematic comparison of the characteristic of participants and nonparticipants in advance of the summer campaign” (McAdam, 1986, p.72).

Cuando McAdam analiza los efectos biográficos del militancia vía lucha por los derechos civiles en el Mississippi de mediados de los años 60 en Estados Unidos, establece una clasificación entre lo que él denomina: los ausentes y los que permanecieron (McAdam, 2012). De tal suerte que se logra distinguir entre los voluntarios que se inscribieron en el movimiento y no se comprometieron (no tomaron parte de las tareas por distintas causas) y los que evidentemente apoyaron la campaña por el voto negro en el sur. Posteriormente se establece una comparación para tratar de explicar por qué unos se deciden a participar y otros no. Julie Pagis (2011) realiza una diferenciación similar: Participantes y no participantes de los movimientos de mayo del 68 en París. En ambos casos los grupos podían compartir opiniones, pero la intensidad en la acción es lo que determina la diferenciación. Cabe mencionarse que las acciones políticas se pueden entender como: “aquellas acciones intencionales, legales o no, desarrolladas por individuos y grupos con el objetivo de apoyar o cuestionar a cualquiera de los distintos elementos que configuran el ámbito de lo político: toma de decisiones, autoridades y estructuras” (Sabucedo, 1996, p. 89)

Dado que el interés de este trabajo consiste en explorar si existen diferencias entre las actitudes políticas de los egresados que participaron y los que no lo hicieron en el gobierno escolar, se consideró como *participantes* a los estudiantes que en su momento mostraron mayor interés por hacer uso de las herramientas que brinda la institucionalidad del G.E, con miras a influir en la toma de decisiones en el colegio I.E.D La Esperanza. Entre las acciones que se consideraron, están las de ejercer la representación de los estudiantes en alguna de las instancias: personero estudiantil, contralor estudiantil, representante al consejo directivo, representante de curso al consejo estudiantil y, en algunos casos, se tuvo en cuenta a candidatos a estas instancias que si bien no obtuvieron los votos suficientes para lograr el cargo, se caracterizaron por un vivo interés en influir o tomar parte

de las discusiones³⁴. Esta categorización no descarta, sin embargo, el uso de otras de formas de acción política que se pudieran dar en el marco de la escuela, incluidas acciones no convencionales.

Investigador: ¿Participo en el gobierno escolar?

Camilo: sí

I: ¿Cuál fue su principal motivo para participar?

C: Vigilar a los estudiantes, o sea cogerles las ideologías, ideas de cada uno, por ejemplo de la representante de curso, coger las ideas de ellos y por ejemplo poderlas llevar a una instancia donde digan: ¿bueno que opinan los estudiantes sobre este caso?, ahí es donde yo llegaba: no vea en mi curso se debate esta y este curso, la participación de tal docente, lo que está pasando con la clase, lo que esta pasado en básicamente con el curso, se hablaba también mucho de lo que pasaba en la institución (C. Cifuentes, comunicación personal, 13 de marzo 2015)

En el caso de *Camilo* se puede apreciar, tal y como se mencionó anteriormente, el interés que tienen algunos jóvenes por ser representantes de los estudiantes y por participar de las discusiones que se dan en el colegio. *Camilo* representaría claramente a quienes se han denominado, en esta investigación, como *Participantes*. Cuando se le entrevistó, *Camilo* se había graduado con algunos meses de antelación. Esta circunstancia permitió que se le interrogara sobre asuntos y personas que, como alumno, tal vez habría preferido no tocar o que, de hacerlo, lo habría realizado con cierta prevención. Dado lo reciente de su graduación, los hechos sobre el colegio estaban bastante presentes para él y, en los pocos meses que llevaba como graduado, ya se había podido

³⁴ Este análisis se fundamentó en la experiencia del investigador en el terreno, al estar asignado al colegio en mención, en calidad de docente de planta del área de sociales desde mediados del año 2010 hasta la fecha.

plantear algunas decisiones sobre su futuro, que en la protección del colegio muchos de los estudiantes no prevén.

Los *No participantes* para esta investigación están conformados por la parte gruesa de la población estudiantil y son quienes no evidenciaron interés por formar parte del G.E. en ninguna de sus instancias. Lo anterior no significa necesariamente que carezcan de posiciones sobre los temas o que no se interesen en las discusiones. Sin embargo, diferentes razones los llevaron a tomar la decisión de no querer representar a su estamento.

Investigador: ¿Participo usted en el gobierno escolar, en su momento cuando estuvo estudiando? ¿usted estuvo estudiando que años? a bueno me dijo que desde primero ¿hasta qué año?

Miguel: Hasta once

I: ¿Se graduó en el...?

M: 2011

I: Bueno en esa época ¿participo usted en el gobierno escolar en algún momento?

M: No, pues yo si ayude al personero en ese tiempo, fue Pulido el que quedo de personero, pues nosotros le ayudábamos con las pancartas, para que Votaran por él, pero no más.

I: ¿Cuál fue la razón para no participar en el gobierno, es decir para no involucrarse directamente, poner su nombre en consideración?

M: No, yo no, digamos como tal, cuando yo estudiaba yo no era ¿sí? muy juicioso que digamos (M. Barrientos, comunicación personal, 4 de marzo 2015)

Los *No participantes*, sin embargo, pueden intervenir eventualmente votando o apoyando a un candidato. Tal es el caso de *Miguel Ángel* quien formó parte del equipo de apoyo a un candidato a personero en el 2011, pero nunca se interesó en poner su nombre a consideración del estudiantado. Cuando se le preguntó por las razones de esta decisión, él argumentó que no era un tema de su interés. Las respuestas de *Miguel* son además muy escuetas. Hecho que se encuentra en oposición a lo que sucede cuando se entrevista a *participantes*. La mayoría de estos últimos entran en muchos detalles, asumen posiciones, explican minuciosa y profusamente sus acciones.

El entorno familiar.

La familia constituye buena parte de la biografía de los individuos. Los estudiantes encuentran en sus familias el primer y más importante espacio de socialización política de sus vidas. Muchas de las opiniones, de las costumbres, de los miedos, de las maneras como se relacionan con la política tienen su origen en esta interacción.

Biographical availability can be defined as the absence of personal constraints that may increase the cost and risks of movement participation, such as full-time employment, marriage, and family responsibilities. The cost and risks of protest activity are not equal for everyone. (McAdam, 2012, p.70)

No es lo mismo hacer parte de una familia que no discute, ni se interesa o que incluso desdeña hablar de temas relacionados con la política, que hacer parte de una familia que exprese opiniones de algún tipo sobre el manejo de los recursos públicos. En el primer caso, es posible que llegar a salirse de este tipo de comportamiento pueda implicar un costo para el miembro de la familia que decida hacerlo. Esto llevará a que existan más razones para no hacerlo, que en el caso

contario. En un trabajo de tipo descriptivo que se realizó sobre socialización política en jóvenes universitarios de Valparaíso, se encontró que:

La socialización pasada incluye tres espacios: la familia, la escuela y el acceso a información. De estos agentes socializadores, el proceso de formación ideológica intrafamiliar aparece con un mayor peso en la diferenciación de los casos. Se puede plantear que el proceso al interior de la familia, que se remite al diálogo y el traspaso de posición y tendencia político-ideológica, es más relevante que la educación cívica escolar, donde se puede afirmar que la incidencia del tratamiento de temas cívicos en el colegio resulta muy baja. En este sentido, lo más importante sería la conversación dentro de la familia y el acceso a información sobre política durante la infancia. (Sandoval & Hatibovic, 2010, párr. 29)

Miguel Ángel (no participante), por ejemplo, proviene de una familia que ejerce el derecho al voto. Su familia está compuesta por su madre y cuatro hermanos, de los cuales vive con dos de ellos. Sobre su padre no brinda mucha información. Su madre logró el bachillerato y se ha desempeñado en oficios varios, principalmente relacionados con la restauración. Cuando se le pregunta por si votan en casa, *Miguel Ángel* responde concisamente que todos votan (los que tienen edad para hacerlo). Sin embargo, en medio de la conversación surgen otros indicadores que dan cuenta de la forma o la vinculación que la familia establece en el terreno de la política y que seguramente ha influido en su proceso de socialización:

Investigador: ¿Qué opinión tiene su mami sobre la política?

Miguel: ¿De mi mamá sobre la política?

I: Sí

M: No, pues yo no sabría decirle

I: ¿Ella habla de eso?

M: No, muy rara la vez que habla de política

I: O sea ¿usted no tiene clara la concepción de su mamá acerca de la política?

M: No, no señor (M. Barrientos, comunicación personal, 4 de marzo 2015)

Este dialogo demuestra que, al parecer, no existen espacios de discusión familiares sobre temas políticos, siendo la discusión sobre política una de las acciones políticas de tipo convencional a las que se puede *acceder* de forma más sencilla.

Investigador: ¿Cuáles son las personas?, por favor 3 casos que fueron muy o algo importantes en la formación de sus opiniones políticas, pueden ser familiares, amigos o grupo de personas de su mismo ámbito, políticos, educadores, no sé, ¿tres personas que hayan sido importantes en su formación política?

Miguel: Mi mamá, ella siempre ha dado un punto de vista sobre la política, yo he estado en muchos lugares donde opinan muchas cosas de la política

I: ¿Por ejemplo?

M: Que son corruptos, que solo quieren hacer bien para ellos y no para el pueblo, pero así que yo tenga tres personas que hayan influido en lo que yo decida votar o algo así, no

Es muy significativo que cuando se le indaga a *Miguel* sobre los tres referentes políticos principales en su vida³⁵, sólo menciona a su mamá. Si bien intenta recordar a alguien más, no parecen existir hitos significativos en su formación política. Esto indica una ausencia de referentes políticos en la vida de este joven. El tipo de relación con la política que se muestra en este caso, se circunscribe al tema electoral. Este fenómeno es generalizado entre las familias de quienes han sido clasificados como *no participantes*. En estas familias, si bien existen opiniones e incluso algún tipo de disposición por participar, el interés es bastante puntual y se da en época electoral. Pero no existen indicios concluyentes que permitan afirmar que el tema político sea importante o que tenga presencia en los temas de discusión familiares.

Viviana es otra egresada que nunca participó en el G.E. Ella vive con su mamá, su hermano y sus abuelos que proceden de Boyacá. La madre es bachiller y se ha ocupado en distintos oficios. Los abuelos se dedicaron al campo la mayor parte de su vida, no estudiaron y, en la actualidad, tienen un puesto en la plaza de Paloquemao. De esta actividad se deriva la mayor parte del sustento familiar. Los abuelos son personas muy conservadoras que han implantado en la casa una visión muy tradicional de la familia, en donde la mujer es la que debe llevar el peso del hogar. Frente a este panorama, Viviana tiene sus reservas, pero acata el ordenamiento familiar.

Investigador: ¿Los miembros de tu familia suelen votar?

Viviana: Sí señor

I: ¿Todos?

V: Sí señor, mis abuelos, mi tío por obligación

³⁵ Esta pregunta se basa en una similar del trabajo de Julie Pagis (Pagis, Incidences biographiques du militantisme en Mai 68, 2011) al indagar sobre los determinantes del compromiso político en personas que están relacionadas con el mayo del 68 en París

I: ¿Por qué por obligación?

V: Porque él dice que ellos tienen que votar, una vez pregunté que si ellos votaban y él me decía que sí que ellos tenían que votar³⁶.

I: ¿Qué factores influyen en la elección de los familiares al momento de votar? ¿tú qué crees que ellos ven, qué partidos, qué propuestas?

V: Ellos sí analizan la propuesta, ellos piensan en la vida diaria que cuando empiecen a trabajar y el transporte y pues ellos escuchan lo que ellos dicen y ellos ven las cosas, lo que dicen ellos, como que tratan de buscar un beneficio (V. Segura, comunicación personal, 9 de marzo 2015)

La familia de *Viviana* participa de forma similar a la de *Miguel Ángel*: asiste a la votación previo análisis de las propuestas de forma individual de los principales candidatos. A pesar de esto, y de manera análoga a Miguel Ángel, *Viviana* no cuenta con referentes políticos fuertes o, al menos, no puede mencionar fácilmente tres personas que le hayan servido como figuras o como influencias importantes en la formación de sus ideas políticas:

Investigador: Nómbrame tres personas que fueron importantes en la formación de tus opiniones políticas, puede ser familiar amigo, profesores, políticos, tres personas que hayan influido en tu opinión política

Viviana: Pues de mi familia ninguno y la verdad usted profe nos ponía ver muchos videos de como la realidad era en el mundo, de todo, usted fue el que no abrió los ojos a todos, de los

³⁶ El tío de Viviana vota porque la empresa donde trabaja da unos estímulos para votar. Aunque se le preguntó por esos estímulos, no fue posible establecer si son los que por ley da el gobierno o si, por el contrario, son ilegales.

que pasaba en la ciudad en el mundo y pues por parte de usted profesor Carlos ha sido él ha influido en mi opinión política o de pensamiento hacia juzgar

I: ¿Otra persona que puedas mencionar?

V: No pues mi familia no es interesada en eso

I: ¿Un compañero?

V: No, por ejemplo, mi tío que a veces comenta la corrupción que se ve en la política y eso es lo único que, pero por parte suya profe usted es el que me abrió los ojos por los videos que usted me mostraba o sea como a conocer todo lo que en Bogotá y en el mundo hay, que hay gente que no sabe, y a tener también opinión. (V. Segura, comunicación personal, 9 de marzo 2015)

Viviana menciona tan sólo una figura que considera le aportó a la reflexión y formación de sus ideas políticas. Esta figura, además, no pertenece a su círculo familiar cercano; pertenece, por el contrario, al ámbito de socialización del colegio. Por otro lado, se aprecia cómo la socialización política en la escuela, para ella, se dio más en el escenario de las clases de sociales que a través del G.E.

Si bien este estudio no permite establecer conclusiones categóricas a este respecto, sí sugiere que los participantes han tenido experiencias de socialización política bastante fuertes en sus familias. Una muestra es el caso de *Carlos Raga* (participante) quien fue personero del colegio en el año 2014. Carlos y su familia llegaron a Bogotá debido al desplazamiento del que fueron víctimas por parte de grupos paramilitares. Su familia está compuesta por sus padres y una hermana menor.

El padre, antes del desplazamiento, era tractorista³⁷ en una empresa que explota la palma de cera. Su madre se dedicaba al hogar y a una pequeña tienda que tenían en la vereda. Además, contaban con lo que les producía una pequeña finca de pan coger. Actualmente, tanto el padre como la madre trabajan en Bogotá en oficios varios. En su contexto de origen, la vereda de Mira Palmas en Tumaco Nariño, aparece una relación inicial con la política y la participación difícil de clasificar. *Carlos* narra que su familia y su comunidad, ubicada en esa zona, tienen como práctica generalizada la venta del voto a la figura política local que mejor oferte en época de elecciones:

La verdad de hecho como en donde yo vivía era muy pobre, muy pobre ya la gente llegaban como gente que los políticos mandaban a prometer cosas y la verdad, la verdad le dan como 20 mil, 30 mil pesos a las personas para que votaran por ellos, por eso la mayoría en donde yo vivía, todo mundo, cuando eran las elecciones, era eso que les pagaban sus 20mil pesos y vote por el que le pago (C. Raga, comunicación personal, 20 de febrero 2015)

Esto implicaría que se recurre a acciones políticas de tipo convencional (favorecer a un determinado candidato con el voto) pero previamente vaciadas de su intención política. Sin embargo, si se desplaza la mirada hacia otros actores implicados o si se observa de otra manera a los mismos actores, es posible encontrar situaciones que complejizan el tema de la participación. En el caso de *Carlos*, él vivía en una comunidad en la que la experiencia de la pobreza y la vulnerabilidad, así como la misma tradición del trabajo comunitario rural y el respaldo de una red social de apoyo importante en su vereda³⁸, le permitió que de su proceso de socialización política emergiera un liderazgo desarticulado de las prácticas políticas convencionales. Carlos relata:

³⁷ Se dedicaba a transportar el tallo de la palma desde las plantaciones hacia la fábrica para la elaboración del aceite.

³⁸ Carlos narra cómo la comunidad de la vereda era muy unida antes de la llegada de los paramilitares. Se realizaban muchas actividades conjuntas, en las cuales se reunían todas las personas de la vereda y de las zonas circundantes. Una de esas actividades era el deporte, en el que participaban hombres, niños y mujeres. Esto era motivo de orgullo

De hecho una vez, el 16 de febrero me acuerdo tanto del 2010, allá sucedió una avalancha si, una avalancha nosotros vivíamos como a 10 mts del río, todas las casas quedaban cerca al río, a las 3 de la mañana sucedió esa avalancha, en ese tiempito teníamos la tienda, mi mamá fue una de las que lucho ahí en la vereda para que nos reubicaran y eso, pues ahora que nosotros fuimos en diciembre ya a muchos les habían dado un sitio, materiales y nos daban la comida, albergue y eso y mi mamá era una de las líderes de esa organización

Una experiencia como la que vivió en el 2010 la comunidad de Mira Palmas, permitió que la mamá de Carlos se probara como líder de la comunidad, creando en un ambiente inesperado, o poco común, condiciones para un activismo político no tradicional constituyendo parte de la experiencia vivida y ahora narrada por el entrevistado. *Carlos*, a diferencia de los no participantes, cuenta con varios referentes políticos similares a los de su madre. De hecho, Carlos cuenta con antecedentes de participación desde muy pequeño que se pueden relacionar con imágenes o figuras cercanas a las que él quiere emular.

Investigador: ¿Ahí tuvo alguna relación con el gobierno escolar³⁹, con la participación, con la elección de representante del colegio?, ¿algo hacían de eso?

Carlos: En sexto no, pero de hecho yo me acuerdo que en quinto yo estudiaba, en la empresa donde trabajaba mi papá, había una escuelita que llegaba hasta quinto y se llamaba Palma de Tumaco, había barrios que se llamaban: la Vega, Puerto Palma y todos esos llegaban hasta quinto todas esas escuelitas y hacían una reunión, reunían todos los estudiantes de las 3 escuelas y de ahí sacaban el personero y eso, de hecho, yo en quinto, yo fui personero.

para sus familias. la madre de Carlos participaba en juegos de fútbol los domingos. Estos recuerdos son muy apreciados por el entrevistado, lo que lo lleva muchas veces a pensar en el regreso.

³⁹ Se le pregunta por la escuela, en el tiempo en que vivía en Tumaco.

I: Pero mire que usted entonces ya tiene una historia con el tema de la representación ¿por qué quiso ser personero esa vez, tan joven?

C: Pues que le puedo decir profe, como que quería conocer más allá de por qué la gente, pa' que la gente conociera más, que todo nosotros los niños como estudiantes hay que saber los derechos de ellos y no hacerlos vulnerar

I: Le voy a poner una situación Raga, usted puede ver muchos de sus compañeros y tal vez ninguno se interesó en algún momento por eso, ¿usted por qué cree que, se interesó, desde tan temprano? ¿de dónde cree que viene eso?

C: Mire que yo, yo cuando estaba en la escuelita de futbol, yo tenía un primo que casi era como mi hermano, porque mi mamá fue quien lo crio, y él era el que lo lideraba, ¿sí? y al como que no tanto por el respeto ¿sí?, si no que él era como tan buena gente y hacía todo, más que todo por el pueblo y como fue un liderazgo, y yo creo que de ahí fue que me gustaba, de hecho cuando él estaba en 11 grado, yo estaba en tercero y yo lo veía, y a mí me gustaba la forma de ser de él, yo creo que quizás de pronto, de hecho, ahora yo en diciembre, yo estuve ahí en Tumaco y él es el líder de la población de donde él vive, él es el que se encarga de la basura hizo como una campaña pa que no votaran basura al rio y todo eso (C. Raga, comunicación personal, 20 de febrero 2015)

Hay dos elementos que se repiten en la narración de Carlos sobre sus referentes políticos. En primer lugar, está su madre gravitando alrededor del tema de la participación. En segundo lugar, aparecen reiteradamente escenarios no convencionales en la construcción de esos mismos referentes políticos. El tema deportivo y la socialización que se puede dar al interior de estos grupos no suele ser tenido en cuenta como un referente de socialización política, pero en el caso de Carlos es allí

donde la figura de su primo resalta como líder. De tal manera que *Carlos* busca imitarlo desde temprana edad, interesándose en el puesto de personerito de estas tres escuelas de la vereda que nos relata.

Familia y conflicto armado

Un caso que resalta por presentar en sus antecedentes familiares la combinación de diferentes tipos de participación política, es el de *Sandra* (participante). Ella proviene de una familia compuesta por los dos padres y 5 hermanos. La madre se dedica al hogar y eventualmente trabaja ayudando en casas o en algún otro tipo de oficio. El padre se desempeña como maestro de construcción. El padre es procedente del Valle, pero ha vivido en diferentes sitios del país. La madre es de Bogotá y lleva viviendo en el barrio La Victoria 52 años.

Investigador: Tú me dices que has vivido siempre con tus papas... ¿Votan ellos?

Sandra: Sí claro, siempre votan

I: ¿Qué factores influyen en la elección de tus papás, por algún candidato o algún partido, ¿qué consideran ellos? ¿Qué crees tú?

S: Lo que yo veo es que ellos siempre han tenido una inclinación por partido siempre, miran el candidato y las personas que lo rodean

I: Pero ¿miran qué partido o qué candidato?

S: Antes siempre eran conservadores, después paso al partido de la U, y ahora el de Uribe, el partido Centro democrático

I: Tú dices que antes eran conservadores ¿Podemos decir que los familiares, o sea, tus abuelos, eran de esa tendencia?

S: Mis abuelos sí, por parte de mamá han sido conservadores siempre, mi papá es algo más complejo entonces no sabría decirte (S. Montoya, comunicación personal, 12 de febrero 2015)

La familia de *Sandra* por parte materna, a diferencia de lo que podemos encontrar en las familias de los *no participantes*, cuenta con una tradición de militancia política. *Sandra*, en contraste con algunos *no participantes*, puede ubicar las preferencias políticas de sus familiares. Desde grupos políticos y no sólo como elecciones personales de momento, la familia materna de la entrevistada se puede ubicar manifiestamente a la derecha del espectro político colombiano.

Continuando con la entrevista:

Investigador: ¿qué crees que tenga en cuenta para elegir un candidato (el padre)?

Sandra: La experiencia política. Sí, él como ha tenido experiencias, tiende a inclinarse por su partido

I: ¿Qué tipo de experiencias?

S: Él ha tenido varias experiencias que no te puedo contar, pero cómo te digo, que lo hacen más analítico a la hora de votar

I: Son experiencias que no me puedes contar, pero ¿en qué plano?

S: No, propiamente partidos, no, más bien ha sido la contraparte de la política

I: O sea, ha tenido participación en la política, pero no legal

S: Sí

I: Participo en movimientos armados, ¿pero conservador?

S: Sí, en una parte, toda la vida, es que él ha sido muy variado (S. Montoya, comunicación personal, 12 de febrero 2015)

En esta fracción de la entrevista emerge un tema muy complejo, pero que se encuentra presente en un sector importante de la población adscrita al colegio, a saber: la relación directa o indirecta con el conflicto armado que ha vivido el país desde el siglo pasado. No sólo como víctimas, sino –tal es el caso del padre de Sandra– como parte de los bandos en conflicto. En estos casos se evidencia el uso, en un momento dado, de formas de participación política de tipo no convencional que tienen un alto impacto en la población y en la sociedad en general. La forma como esto influye en los jóvenes estudiantes en su socialización política puede ser muy diversa y depende del grado de involucramiento, entre otros factores.

El padre de *Sandra* ha formado parte de organizaciones guerrilleras. Primero como parte del *M-19* y después como miembro de las *FARC*. Posteriormente, tras su retiro de las *FARC*, se ha declarado partidario de Álvaro Uribe, reconocido líder de la derecha colombiana. En un primer momento puede resultar sorprende el giro político del padre de *Sandra*: al pasar de un grupo insurgente como el *M-19* a estar cercano al Uribismo. Sin embargo, es necesario recordar que dirigentes guerrilleros del *M-19* han tomado ese mismo rumbo⁴⁰. Por otro lado, el padre de *Sandra* no fue lo que podríamos denominar un cuadro político en la guerrilla del *M-19*, aunque llegó en su momento a tener cierta injerencia dentro de la organización. Según se deduce de los comentarios de *Sandra*, y que ella accedió a utilizar en esta investigación, su verdadero valor y aporte era pertenecer y moverse en un territorio estratégico para la guerrilla del *M-19* y posteriormente para las *FARC*. El padre de *Sandra* tan sólo cursó primero de primaria y es originario del Valle del

⁴⁰ Un caso resaltante es el de Everth Bustamante quien militó en las filas del M-19 y ahora es parte de la bancada en el congreso del Centro Democrático, movimiento político liderado por el expresidente y ahora senador Álvaro Uribe Vélez.

Cauca, pero ha vivido en los llanos orientales desde muy joven. Intercalando su estadía con periodos de permanencia en Bogotá, hasta su establecimiento definitivo en esta ciudad, aproximadamente unos seis años atrás.

Sandra: (...) Por ejemplo, el mismo Jacobo Arenas era padrino de mi abuelita, ahí se conocen con mi mamá y es cuando mi papá entra⁴¹

I: Jacob Arenas era de las FARC ¿no?

S: Sí

I: O sea, que si bien, tu madre no participa, tiene contacto con ellos

S: Sí, y mi papá vuelve a hacer sus cosas por ahí

El padre de *Sandra* –quien por sus relaciones de vecindad y familiares (familia política), tenía trato con miembros de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia– una vez se desmoviliza el M-19, pasa con el tiempo a apoyar a las FARC. Sumando su paso por este grupo insurgente a su ya dilatada experiencia vital y política, esto le permite conocer de cerca a esta última organización guerrillera y presenciar desde un lugar privilegiado los acontecimientos que se vivieron en la zona de distensión del Caguán durante el proceso de paz en el gobierno de Andrés Pastrana⁴². Esta vivencia lo llevaría a decepcionarse y alejarse del grupo guerrillero y explicaría en buena medida su reciente simpatía hacia el uribismo y, en general, hacia las posiciones críticas hacia la guerrilla y los movimientos políticos de izquierda.

⁴¹ Sandra explica la relación que tiene la familia materna con las *FARC* y cómo esta le permite al padre unirse a dicha organización guerrillera después de la desmovilización del *M-19*.

⁴² Presidente de Colombia entre 1998 y 2002 que inició un proceso de paz con el movimiento guerrillero de las *FARC*. Dicho proceso incluyó, en su momento, una amplia zona de despeje para este grupo.

La historia de vida del padre de *Sandra* –que a la par de sus continuos traslados de residencia, recorre los caminos de la violencia colombiana del último periodo– se configura en un marco de referencia político para su núcleo familiar y en forma particular para Sandra. También muestra la coexistencia de dos espacios vitales casi autónomos en los que se combina, por un lado, una vida al margen de la ley –que sus hijos no viven o no conocen del todo. Y, por otro lado, una vida de habitante de barrio, esposo, padre de familia y maestro de obra que convive con vecinos y familiares en la paz que se puede encontrar en los barrios del sur de la ciudad de Bogotá.

Es muy probable que este fenómeno tan complejo en la socialización política previa de *Sandra*, se presente, con sus propias particularidades, en otras zonas y otros colegios de la ciudad e incluso del país. El conflicto armado ha venido construyendo referentes políticos que influyen en las actitudes políticas de muchos de nuestros jóvenes.

Así, en los procesos de formación ciudadana no se puso en el debate la manera como las formas de violencia seguían construyendo referentes de cultura política según los cuales la fuerza, la violencia y las armas eran un recurso de incorporación, de reconocimiento y de atención por parte del Estado, que resultaban más eficaces que la participación, el debate, la argumentación o el voto (Hurtado et al, 2006, p.88)

De esta manera, más que en un factor de interferencia de los procesos de socialización política, el histórico conflicto colombiano se constituye en una particular forma de construir referentes, de socializar políticamente a través de contextos como la familia.

Familias y organizaciones barriales

Los denominados *Participantes* pueden, de manera general, ubicar sin dificultad referentes políticos en sus trayectorias de vida. Los casos de *Ángela* y *Julio* son algo más convencionales que

los de *Carlos y Sandra*. *Ángela* proviene de una familia compuesta por su madre, dos hermanos varones y una hermana. Al momento de entrevistarla, *Ángela*⁴³ ya era madre de una niña. Si bien conoce a su padre, no lo considera como un miembro de su núcleo familiar, dada la falta de colaboración económica en la formación de ella y de sus hermanos. La madre sólo cursó la primaria. Sus hermanos mayores son bachilleres o técnicos. En general, su familia se muestra escéptica frente a la participación política.

No, realmente mi mamá dice pues que el gobierno: ah como está, pues no va, entonces no vota, mi hermana en las elecciones pasadas quería votar por una mujer, pero pues por la pereza no votó, entonces pues no somos como de ese tipo más bien nos mantenemos al margen

A pesar de este aparente desinterés –de la idea de *mantenerse al margen*– existen posturas frente al manejo de lo público, así como actitudes políticas relacionadas con el género dentro de su familia. Asimismo, se evidencian varios referentes políticos cercanos a *Ángela*: “mi tía, pues en colegio *Juan Evangelista* se hacía la asociación de los padres y tenían como su elección en el colegio y ella estuvo en eso, mis hermanos también en lo de la junta de acción del barrio” (A. Fernández, comunicación personal, 12 de abril 2015). Aunque ella afirma que su familia es lejana al tema político, su familia presenta antecedentes de participación, lo cual pudo haber ayudado a formar en *Ángela* alguna inquietud al respecto.

Julio fue varias veces representante de curso durante su paso por el colegio, se presentó para personero en su último año, pero no fue elegido. Se graduó en el año 2014. Actualmente vive con su mamá, su hermano, su esposa e hijo. *Julio* presenta varias relaciones que evidencian participación política dentro de sus antecedentes biográficos. Aunque su mamá no vota, pues su cedula está

⁴³ Graduada en el 2013, fue representante al consejo directivo por los estudiantes ese año.

inscrita en otra ciudad, *Julio* considera que ella es una persona que ha influido en su pensamiento político. Además de ella, *Julio* puede nombrar a sus tíos.

Julio: Yo tengo un tío por parte de mi papa, él vive en Soacha, él lleva aproximadamente 8 años como presidente de la junta, de ahí del barrio de él, él ha sido presidente ha hecho varias gestiones comunitarias, él, ... ha contribuido para la mejora del habitat, por ejemplo

Investigador: ¿Alguien más que se acuerde?

J: Hay otro tío también por parte de mi papá que habita en Bosa, él también ha tenido bastante vínculo no directamente como presidente, pero si a formado parte de la asociación (J. Contreras, comunicación personal, 22 de mayo 2015)

Por último, entre los *Participantes* tenemos a *Camilo* quien fue varias veces representante de su curso y miembro de distintos proyectos dentro de la institución. Su vida como integrante de la barra de millonarios lo marcó profundamente. *Camilo* muestra mucho interés por la participación lo cual lo ha llevado a diferentes escenarios, dentro del plano cultural y académico. *Camilo* proviene de una familia reconstituida. Su mamá se separó de su padre y formó otra familia. *Camilo* encuentra como punto de identificación consigo mismo el haber sido miembro de una barra de un equipo de la ciudad: “básicamente yo entré a pertenecer a las barras porque, no sé, me pareció interesante como ver las personas que llegan a un establecimiento, a un centro de interés, como con varios grupos y empiezan a discutir sobre un mismo tema” (C. Cifuentes, comunicación personal, 13 de marzo 2015). Esta experiencia de ser barrista es un importante referente, pues fue uno de los primeros lugares en donde este joven tuvo la oportunidad desarrollar y aplicar actitudes de organizador. Además, encontró en la barra un grupo con el cual identificarse y desarrollar actividades de interés mutuo. “Vale nuevamente recurrir a Avelar cuando afirma "que las redes de solidaridad son

también redes de reconocimiento recíproco que confieren identidad personal y colectiva a sus miembros" (Aparecido, Borda, & Salinas, 2011, p.246). Durante su paso por el colegio, *Camilo* se distinguió por participar en todo tipo de actividades. Así como los otros estudiantes clasificados como *Participantes* en este trabajo, es posible identificar fácilmente las personas que contribuyeron en su momento a la formación política.

Camilo: el profesor Ernesto, a él yo le comentaba mis cosas aparte de lo político, todo y pues él básicamente me decía que pues él se preocupaba por mí porque decía bueno yo a usted no le estoy viendo el interés que pasó *Camilo* no lo veo motivado, ya no está haciendo tal cosa, usted que días dijo que iba partir de un proyecto, que pasó que no lo veo. El profe *Carlos*, en los debates esos debates en el salón eran muy buenos me parecía excelente, esa era una clase bacana para mí, porque, yo no escribía, yo debatía y yo daba mis puntos de vista sobre un tema, si me parecía bien y si no pues también, o sea, yo daba mi opinión y aun así, era respetada y eso era lo que a muchos estudiantes les importaba, de que pues bueno la opinión no tiene que ser esa, no se tiene que hacer eso, pero se le respeta su opinión, pues básicamente, bueno muchachos esto es lo que está pasando porque dejan que la religión se meta en el colegio, eso son puntos de que lo ponen a pensar a uno sobre esos aspectos, uno como que dice vea, si yo por qué estoy haciendo esto, por qué estoy haciendo lo otro, hagamos esto así derecho

I: ¿alguien más?

C: pues no sé si sea político, pero tiene que ver mucho pues mi mamá, ella me motivaba en todo (C. Cifuentes, comunicación personal, 13 de marzo 2015)

Participación política tradicional.

Hasta este punto la familia surge como el principal espacio de socialización para estos jóvenes. Tanto para *Participantes* como *No participantes*, la familia constituye el eje central en donde son tratados y *traducidos* algunos eventos políticos de carácter macro. De manera que es la familia quien contribuye a construir actitudes políticas en uno u otro sentido. Un ejemplo claro es el caso de *Sandra* quien manifiesta apoyar al *Uribismo* y tener opiniones políticas de corte conservador debido al marco general de la relación familiar, especialmente con el padre y las experiencias vividas por este. A propósito del *Uribismo*, se encontraron varias referencias a este movimiento durante las entrevistas y, de manera específica, a la figura de Álvaro Uribe. Tal es el caso de *Ángela* quien lo considera como un referente político para su vida.

Bueno pues en este momento así recordando, echando cabeza, pues en política fue *Uribe*, entonces el presidente *Uribe* fue como ese que todo el mundo decía como que no ese señor es malo y mi pensamiento y el pensamiento era como muy diferente, no sé, no me parecía, como que el man fuera tan malo, como todo el mundo decía, entonces él fue una de las personas que apoyó para que yo tuviera ese conocimiento en la política y que yo me quisiera encarrilar en todo este cuento. Otra persona fue mi hermana, mi hermana también le encanta la política entonces íbamos como muy acorde con *Uribe* y éramos como de esas personas que nos apoyábamos (A. Fernández, comunicación personal, 12 de abril 2015)

Fenómenos políticos amplios tales como la influencia de una figura política como el expresidente Álvaro Uribe⁴⁴ en el país, también contribuyen a comprender las opiniones y las decisiones que, en materia política, estos individuos han incorporado a sus vidas. Existen también

⁴⁴ El período de la presidencia de Álvaro Uribe (2001-2010) *ocupa* la segunda mitad de la vida de estos jóvenes que rondaban para el 2015 los 23-21 años en promedio.

otros espacios de socialización que merecen ser resaltados y que, a pesar de su particularidad, no se encuentran lejos del ámbito familiar. Varios estudiantes consideraron como importantes aspectos de la escuela, en particular algunos docentes o clases como las de ciencias sociales. En el caso de *Carlos*, encontramos las relaciones vecinales y deportivas en su natal Miras Palmas y las barras de equipos de fútbol en el caso de *Camilo*. En ambos casos, estos escenarios poco tradicionales contribuyen a desarrollar actitudes que serán importantes en su proceso de socialización política.

La mayoría de los clasificados como *Participantes* crecieron cerca de personas que se involucraron en actividades que tenían un sentido social. Algunas de ellas actuaron a través de organizaciones reconocidas, como las juntas de acción comunal o las asociaciones de padres de familia de un colegio. Otras, por medio de organizaciones informales, también a través de eventos aislados como la emergencia de una inundación o, incluso, organizaciones por fuera de la ley. Estas personas e instituciones posiblemente actuaron como el impulsor hacia la vida pública. “While a prior history of activism and integration into supportive networks acts as the structural “pull” encouraging the individual to make good on his or her strongly held beliefs” (McAdam, 2012, p.34). Es posible que estas personas hayan contribuido con su ejemplo a formar individuos dispuestos a correr riesgos en representación o en favor de su grupo social (existente o no). Por ahora el G.E. se plantea como un espacio en el que los jóvenes ampliaron sus experiencias públicas y, mediante el ejercicio de su participación en él, reforzaron o descartaron ideas construidas con anterioridad. Esta temática será analizada en el siguiente capítulo.

Capítulo 4: Diferencias en las actitudes políticas entre participantes y no participantes.

No toda expresión juvenil es, por definición, el campo de la resistencia y la exploración cultural; como toda práctica social ella se sitúa, más bien, en el lugar difuso donde la vida participa de la fiesta y la muerte, de la contestación y el sojuzgamiento. (Perea, 2008, p.15)

En el capítulo precedente se expuso cómo la socialización política previa al colegio permite explicar muchos de las actitudes y opiniones políticas que los jóvenes asumen frente al G.E del colegio. A continuación se expondrán las diferencias entre estos dos grupos en cuanto a sus actitudes políticas posteriores al grado, tratando de encontrar articulaciones (si es el caso) con su recorrido durante la escuela y particularmente frente al Gobierno escolar. Este interés se asocia o surge de una literatura sobre movimientos sociales que tiene en cuenta las consecuencias biográficas y no las sociales de participar. Se destaca en esta perspectiva los trabajos de Doug McAdam, quien se interesó en los efectos biográficos de la participación de jóvenes universitarios en la campaña por el voto negro en los años 60 en Estados Unidos. Más recientemente y el segundo referente importante para esta investigación lo constituye la obra de Julie Pagis quien mostró los efectos individuales posteriores a la participación en el Mayo 68 francés.

Siguiendo a Allport (1935), por actitudes políticas se entiende el estado mental construido y organizado a partir de las experiencias del individuo en sociedad, el cual puede orientar una respuesta de éste en relación a factores u objetos políticos a los cuales se encuentra expuesto en un determinado momento. Este trabajo se interesó en forma general por la disposición que muestran los individuos hacia la participación (no sólo electoral) y hacia la política como elemento de cambio en la sociedad y la manera como estas actitudes se pueden relacionar con comportamientos tales como el votar en elecciones, participar de una protesta, identificarse políticamente con algún partido

o movimiento o creer en una determinada estrategia para la superación de las condiciones económicas familiares e individuales.

Esta perspectiva biográfica sobre la socialización política y sobre la construcción de las actitudes motivó un rastreo de las diferencias que pueden existir entre las actitudes políticas de uno y otro grupo. Una mirada complementaria al concepto de actitud, que sirve para ilustrar el objetivo del presente capítulo, señala que por actitudes se puede entender de forma general “la suma de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores o amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico” (Mateos, 2004, parr. 4). De tal suerte que la política, en nuestro caso, sería el principal asunto o el objeto de interés.

En este capítulo se mostrarán varios aspectos relacionados con las actitudes y comportamientos de estos dos grupos y, al final del mismo, se presentarán de forma sintetizada algunos de los resultados. De tal forma que, en este capítulo, se busca priorizar las voces de los estudiantes, voces desde las cuales se realizó el análisis y comprensión del problema de investigación

Según McAdam (2012), el tema de la militancia (la decisión de formar parte) en un movimiento social no dependería de factores tales como una predisposición innata de la persona o por la capacidad que tenga un actor social de *reclutar* o seducir en favor de uno u otro movimiento, de una u otra causa. Por el contrario, dependería de una disponibilidad estructural, la cual hace referencia al proceso de construcción del individuo a partir de las experiencias (sociales) aprendidas a lo largo de la vida. En este proceso, los factores como el ámbito familiar (principalmente) y el escolar contribuyen a determinar la disponibilidad biográfica, por ejemplo: por participar y/o por hacerlo en determinadas circunstancias o por expresar ciertas opiniones (McAdam, 2012). En otras palabras: así se explicaría por qué se presentan unas u otras actitudes políticas en los individuos. Es

por esto que esas decisiones, esas actitudes deben interpretarse desde una perspectiva biográfica. Encontrar diferencias en las actitudes políticas de egresados *Participantes* y *No participantes* del gobierno escolar sugiere la posibilidad de que este escenario esté contribuyendo a la socialización política de estos individuos y además plantearía, en última instancia, la necesidad de comprender cómo interactúa la socialización primaria (familia) con la escuela y particularmente con el G.E. en estas esferas específicas.

El G.E. –al ser una institución implementada por el Estado, es decir un proceso iniciado desde arriba y al tener como objetivo impulsar la participación ciudadana– busca promover el debate público y político desde la escuela. Es en ese terreno que el G.E puede ser visto desde la óptica que proporciona la literatura de los estudios de los movimientos sociales.

Cabe recordar que se contó con un número limitado de casos para este trabajo de investigación y que al momento de realizar las entrevistas los jóvenes llevaban poco tiempo graduados (estas limitantes y sus explicaciones se han elucidado en la introducción del trabajo). Por esta razón, las trayectorias de vida posteriores a la escuela son muy cortas. Con estos casos no se puede, ni se pretende plantear generalizaciones sobre la escuela y los procesos de socialización política que se viven en ella. A pesar de esto, los jóvenes de este pequeño colegio del suroriente de Bogotá comparten con muchos otros jóvenes de sectores populares de esta ciudad –y que estudian en colegios públicos– historias de vida semejantes. Sus vidas se desarrollaron en condiciones socioeconómicas que se han estructurado con los mismos elementos y, adicionalmente, muchos compartirán futuros paralelos. Por esta razón, es posible considerar que este estudio puede ayudar a ampliar la visión sobre la socialización política de jóvenes en contextos similares

La participación electoral

Uno de los puntos sobre los que se indagó fue la participación actual de estos jóvenes en las elecciones nacionales y locales, para así observar si hubo un cambio perceptible entre las prácticas familiares y las decisiones actuales de estos individuos. Este fue uno de los aspectos de los que se pudo dar mejor cuenta, ya que esta actitud política (participar o no hacerlo) es muy concreta y, por lo tanto, más fácil de rastrear. Una de los elementos que se encontró (ver tabla 2) es que no existen cambios notables; es decir, si los familiares votan es muy probable que los jóvenes pertenecientes a estas familias lo hagan. Los *Participantes* afirman haber votado o querer hacerlo en el futuro. Sin embargo, dentro de estos casos es significativo el número de los que consideran votar en blanco.

Si no me gustan ninguna de las personas, mi votación sería en blanco porque algún día una persona me dijo que no votar no sirve, pero si votamos en blanco toda esa gente que está allá va a decir: no están votando porque no les sirvo, si el pueblo está votando en blanco es porque no les gusta las ideas que están dando, pero si no votamos está diciendo: están de acuerdo con lo que yo estoy diciendo y con la persona que eligieron (A. Fernández, comunicación personal, 12 de abril 2015).

A pesar del escepticismo que puede haber –por parte de algunos *Participantes*– frente los candidatos y al proceso democrático, la inclinación a participar se mantiene. Los *No participantes* manifiestan querer votar en las próximas elecciones, exceptuando de caso *Viviana* quien hoy se encuentra estudiando licenciatura en idiomas, en la Universidad Minuto de Dios. *Viviana* proviene de una familia en donde la mayoría de los miembros participan en las elecciones más importantes (alcalde, presidente), pero expresan a su vez un gran inconformismo sobre la política. Ella se caracterizó en su paso por la escuela, en especial en sus últimos años, por asumir una postura *anti-participativa* en el G.E. Esta posición puede ser entendida como una expresión del inconformismo

manifestado por su madre y sus abuelos, la cual se pudo ver reforzada por lo percibido en el G.E durante su último tiempo en el colegio.

Investigador: Consideras que los representantes estudiantiles en el gobierno escolar han cumplido un buen papel

Viviana: No, porque como dije ellos sólo se meten por diversión, por ejemplo, *Turro* [apodo], todo el colegio lo conocía, entonces todos iban a votar por él y él era que todo lo cogía de recocha, entonces él solo se lanzó porque lo escogieron y ya

I: ¿Han cumplido lo prometido?

V: No, no lo cumplían, decían cosas que no cumplían, ellos de proponerlo, lo proponen, pero también uno tiene que mirar si eso, uno lo puede cumplir... (V. Segura, comunicación personal, 9 de marzo 2015)

Viviana expresa mucho escepticismo sobre la posibilidad de un cambio en el colegio, así como sobre la viabilidad de ver un estudiantado con reales posibilidades de influir en las decisiones que se toman en el colegio. Esta impresión la traslada al tema de la política ya en el ejercicio completo de la ciudadanía. Incluso lleva su inconformismo un poco más allá que su familia:

I: Piensa votar

V: Pues yo ya cumplí 18 y la verdad no tengo claro si sea obligatorio votar

I: no, no es obligatorio

V: No, entonces no me gustaría votar, incluso en el colegio nunca voté por nadie, siempre votaba en blanco, y no me gustaría votar

I: ¿No piensas votar?

V: No porque eso es otra cosa, porque un voto nunca es limpio, yo pueda que vote por una persona, pero esos papeles cambian, o sea, yo dudo que mi papelito lo puedan cambiar por el nombre de otra persona y entonces a mí no me gustaría votar (V. Segura, comunicación personal, 9 de marzo 2015).

Se podría afirmar que desde su posición de *No participante*, el G.E contribuyó a radicalizar en *Viviana* esa mirada crítica que provenía de su familia y, a su vez, la tornó hacia un escepticismo casi total sobre la democracia en el país. Agravada por vacíos (de conocimiento) que tiene sobre nuestro sistema democrático, lo que seguramente aumentará o reforzará su escepticismo y, al parecer, ha de proyectar hacia varios aspectos de la sociedad.

yo pienso que la mentalidad de muchas personas es que yo soy pobre y sólo voy trabajar y no voy a conseguir nada más, el Estado ofrece este servicio del Sena, mi opinión sobre el Sena⁴⁵, es que uno va a estudiar solamente para ser empleado, no formarse como persona (V. Segura, comunicación personal, 9 de marzo 2015).

Se evidencia, en última instancia, un sentido crítico que no aparece con igual intensidad dentro de los otros casos de *No participantes*. En este aspecto se asemeja más a lo que encontramos en el grupo de *Participantes*.

Retomando el tema de la participación electoral, se encuentra el caso de *Carlos*, ex personero del colegio. *Carlos* proviene de un contexto en donde la práctica de la compraventa del voto no sólo es generalizada, sino socialmente aceptada:

Investigador: ¿su familia vendía el voto?

⁴⁵ SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje

Carlos: Si, en el pueblito [Mira Palmas en Tumaco Nariño] donde vivíamos nosotros, todo el mundo hacía eso

I: ¿Su papá qué decía sobre eso?

C: O sea, ellos como que normal, porque no conocían, no conocían los derechos y eso que nosotros como humanos teníamos y por eso era quizás que ellos regalaban su voto dándoselo a una persona que quizás no se lo merecía, porque no tenían conocimiento

I: ¿Usted oyó alguna vez como una crítica de su papá hacia esa costumbre o simplemente era muy normal?

C: O sea cuando nosotros llegamos ya acá y no creíamos que esto fuera tan diferente así, uno se ponía a pensar como tan malo como suceden las cosas allá, si acá no más por cualquier error o fraude dan un castigo o algo así, en cambio allá como que compren el voto es tan normal; cuando llegamos acá fue cuando ellos [los padres] reflexionaron sobre eso, sí señor (C. Raga, comunicación personal, 20 de febrero 2015).

Carlos evidentemente muestra un cambio de opinión sobre esta práctica. Esta transformación se puede atribuir a la experiencia de desplazamiento⁴⁶ y al consiguiente cambio de contexto que los obligo a trasladarse a Bogotá hace más de 8 años. Esto representó muchos retos y cambios para el núcleo familiar, entre otros un mayor acceso a la información y un acercamiento a una cultura cívica diferente. Todos estos factores han contribuido a construir nuevos referentes políticos y públicos. La experiencia misma del desplazamiento por parte del paramilitarismo seguramente también ayudo a politizar sus posturas. La participación de *Carlos* en el G.E., además,

⁴⁶ La familia de *Carlos* se vio desplazada por un suceso de violencia que ocurrió con un ingeniero de la Planta en la que laboraba el padre. Este ingeniero fue acusado por parte de un grupo paramilitar de ser colaborador de la justicia y asesinado. El padre de *Carlos* fue testigo de estos hechos y por eso perseguido por el mismo grupo.

puedo haber favorecido en una mayor reflexión sobre lo que se denomina la cuestión social, sobre lo público, sobre la incidencia de la política en su comunidad. O, por lo menos, así él lo manifiesta.

Carlos: ...no pues uno ya conociendo un poquito cuando uno ve las cosas, uno ya ve si hay injusticia ¿sí? y pues, de hecho, yo un noticiero, yo nunca, nunca me gustaba ver noticias, yo solamente cuando veía que eran las 7:45 pasaba pa los deportes era lo único que me gustaba ver, ahora me interesa ver las noticias pa saber qué es lo que está sucediendo, si están haciendo las cosas bien o está mal. (C. Raga, comunicación personal, 20 de febrero 2015).

Como se puede observar al indagar sobre los cambios que *Carlos* considera se han efectuado a partir de su paso por el G.E, él manifiesta tener un mayor interés por las noticias que tienen que ver con lo político. *Carlos* muestra también una ganancia en cuanto a la posibilidad que se le presentó, durante su paso por la personería del colegio, de conocer e intercambiar ideas y opiniones con personas de otras localidades y contextos:

Carlos: Si, porque de hecho como que uno dice: ah sí tiene razón tal persona, que hizo las cosas así, porque quizás esa era la salida, ¿sí? por ejemplo: también me dio la posibilidad de conocer muchas personas, no tanto conocer, sino como que socializar y compartir ideas con otras personas, una vez que hubo una reunión con todos los personeros, con el personero de aquí de Bogotá, eso como que es algo bueno ¿sí?, porque como que uno da a conocer las ideas (C. Raga, comunicación personal, 20 de febrero 2015).

De esta forma, el G.E. posibilita en algunos casos ampliar las fronteras sociales y contextuales de los jóvenes creando canales a través de los cuales se realiza un mayor intercambio de ideas en comparación a los que tendrían en el caso de no ocupar estos cargos. Es probable que estos procesos de socialización contribuyeran, no sólo a mantener el interés de *Carlos* por su

comunidad, sino que incluso le permitieran proyectarse en un nivel más amplio y percibir el manejo de los asuntos del Estado de manera más compleja, más sistémica.

Carlos: Me gustaría mucho ser el alcalde de Tumaco, me gustaría, sí, porque mire que de hecho la gente en Tumaco se quejaba mucho, de... creo que se llama *Neftalí* el alcalde de ahí, que robaba mucho, pero quizás, puede que sea verdad, pero puede que sea mentira, quizás la gente lo juzga sin saber, ¿sí?, ¿cuánta plata llega? ¿Qué hace con lo que llega? y ¿qué hace los recursos de ahí (C. Raga, comunicación personal, 20 de febrero 2015).

De su paso por el G.E. *Carlos* encuentra, de hecho, un beneficio muy concreto para su vida,

Investigador: usted ya salió del colegio y va a optar por seguir una carrera en la policía ¿algo tuvo que ver esta decisión con el tema de su participación en el G.E? o ¿usted ya lo tenía decidido?

Carlos: Una parte como que no influyó mucho, sino que yo sé que ahí tengo una ventaja, quizás, porque conozco o tengo idea sobre ese tema, ¿sí?, por ejemplo, ahí me toca aprenderme las leyes y todo eso, y quizás yo ya sé cómo son algunas y pues creo que como que tengo una, no tanto beneficio, sino que estoy más adelantado que los demás compañeros porque quizás yo ya conocía un poco

I: ¿Volvería a participar en algo así?

D: me gustaría

I: Digamos en otro escenario

D: Si (C. Raga, comunicación personal, 20 de febrero 2015).

Aunque se podría manifestar que *Carlos* sobrevalora el conocimiento sobre leyes o normas que pudo haber adquirido tras su paso por el G.E., aquello que vale la pena resaltar es la conciencia que adquirió sobre algunos derechos que seguramente en el espacio social de Mira Palmas no hubiese adquirido. Por ejemplo, el derecho a elegir y ser elegido o los mecanismos que jurídicamente se tienen para evitar las arbitrariedades de las autoridades.

Reconocimiento social y autoconfianza

Sandra considera que su experiencia como contralora le permitió corroborar la existencia de unas cualidades personales útiles en la vida pública y lograr un reconocimiento dentro de la comunidad educativa:

Investigador: ¿Qué te dejó a ti el gobierno escolar?

Sandra: Que puedo ser una persona líder, que puedo liderar cosas, pero que me falta más estudiar los asuntos.

I: ¿Consideras que tu prestigio, o más bien, tu reconocimiento aumentó o disminuyó?

S: Aumentó, claro

I: ¿Ante quienes?

S: Los estudiantes. Incluso hay estudiantes que todavía de cursos inferiores, me recuerdan.

Los niños de primaria me saludan, súper chévere (S. Montoya, comunicación personal, 12 de febrero 2015)

Estas ganancias del proceso de representación en el G.E. pueden llevar a que los participantes adquieran, en su vida posterior al colegio, un mayor interés por contribuir en asuntos

relacionados con la organización o la supervisión de diferentes tipos de actividades. Tal es el caso de *Sandra y Jairo*

Sandra: Bueno, en la empresa en la que trabajaba me postulé al comité de convivencia y me eligieron y sí, a mí me gusta el asunto. A veces he ido a reuniones de la junta de acción comunal. Conocía al presidente de la Junta, fui, hable con ellos, lo que pasa es que me falta preparación, aunque sé que tengo la capacidad, me falta escudriñar para poder ser. (S. Montoya, comunicación personal, 12 de febrero 2015)

En el mismo sentido:

Jairo: Pero pues aparte del colegio la verdad digamos he tenido la intención, yo estuve también averiguando en un, estuve averiguando también porque en internet vi que había un proceso pues de elecciones como había una preselección para mediadores de paz, entonces pues me traté de involucrar un poco en el asunto, pero pues digamos que también por falta mía, pues no continúe (J. Contreras, comunicación personal, 22 de mayo 2015).

Compromiso social

Todos los *Participantes* manifiestan estar interesados en intervenir o pertenecer a algún tipo de organización con un enfoque social, ya sea en sus actuales trabajos o en organizaciones cívicas. Algunos se interesan en temas concretos como el apoyo a un equipo de fútbol, la problemática del transporte en la ciudad y han llegado a involucrarse en manifestaciones o movilizaciones en defensa de alguna causa específica:

Ángela: Bueno, sí, fuimos a una protesta, pero muy bobita era ¿de qué? hace como un mes hubo esa protesta contra los toreros, bueno nosotros fuimos porque no somos como muy a favor de que cojan los animales como juguete porque realmente nosotros los seres humanos

sentimos, pues ellos también, fue en la Plaza de Bolívar, pero no fue así, como la gran cosa, así como de romper vidrios

Investigador: Bueno cuénteme un poco ¿cómo fue esa participación? ¿Quiénes fueron?

Ángela: Ah bueno pues fuimos mi hermana, mi hermano y yo pues ese día la verdad estábamos *desparchados*⁴⁷, sin nada que hacer, entonces dijimos como: vamos a ciclo vía, entonces nos llamaron, que miren, que no sé qué, entonces que colaboremos, entonces nos fuimos y estuvimos un rato gritando en el Palacio de Justicia en contra de los toreros, entonces de ahí se fueron para la plaza en donde hacen lo de los toros, fuimos, estuvimos ahí un rato, gritamos y ya, pero así que estuviéramos súper metidos, no, más bien nos mantuvimos al margen de eso porque también a veces se dan como *garra*⁴⁸ y empiezan a romper vidrios entonces nosotros solamente fuimos gritamos a y ya (A. Fernández, comunicación personal, 12 de abril 2015).

Este evento muestra una disposición a involucrarse de forma efectiva en temas que consideran justos o que, al menos, merecen su respaldo. En contraste con los casos de los *No participantes* en quienes es difícil encontrar este mismo comportamiento. Si bien algunos de ellos manifiestan querer respaldar algún tipo de causa, es mucho más difícil encontrar que estén acompañadas de una acción puntual como la que narra *Ángela*.

Nos manifestamos, pero...

Un aspecto relevante de las acciones políticas con las cuales se sienten cómodos los *Participantes*, es que no involucran acciones de tipo no convencional. De hecho, se muestran –de

⁴⁷ Aburridos sin ninguna ocupación.

⁴⁸ Acción exagerada, extrema

forma similar a lo que expresa *Ángela*— contrarios a las protestas que involucren acciones de tipo violento.

Camilo: por ejemplo, yo he hecho una marcha, la única marcha a la que yo asisto, así activo es a los cumpleaños

Investigador: ¿qué es eso?

C: Cuando el equipo [de fútbol] cumple años entonces hacen una marcha que se sitúa, se reúnen todos en la plaza de Bolívar y emprenden la marcha por la séptima, bajan por la 26 a coger la treinta, ahí llegar al estadio, creo que todavía es así, yo voy y sigo yendo [...] una vez fui a una que hicieron, una protesta pero eso sí fue feo porque, yo no le llamo ni protesta, porque se fueron a la violencia, y eso no es, si usted quiere que el equipo haga algo o si usted quiere que las cosas pasen bien, entonces usted también haga las cosas bien, porque si se va ir a las patadas pues le van a responder de igual forma (C. Cifuentes, comunicación personal, 13 de marzo 2015)

Esta forma de observar y clasificar este tipo de protesta y de validar una acción que no involucre excesos o daños parece ser compartida de forma muy generalizada por muchos de los estudiantes, tanto *Participantes* como *No participantes*. *Ángela* recalca más adelante “Si, pero en una protesta que se sepa hacer, si sabemos pedir las cosas va a ser mejor, pero si vamos a algo que empezó mal va a terminar mal” (A. Fernández, comunicación personal, 12 de abril 2015). Esto se explicaría en gran medida por el contexto político en el que crecieron los estudiantes. Es preciso recordar que la lucha contra el terrorismo, proclamada por el gobierno de George W. Bush (2001-2009), marca de forma muy importante la política exterior e interior del gobierno de Álvaro Uribe en Colombia (2002-2010) y que uno de los pilares de su política antiterrorista está ligado a la

criminalización de la protesta y el desconocimiento del conflicto social en el país. Razón por la cual resulta lógico suponer que las ideas y opiniones que estos jóvenes construyeron durante estos años se vieron alimentadas de forma importante por el discurso oficial, ya que incluso se pueda encontrar al expresidente Uribe como un referente político importante.

Ángela: Bueno pues en este momento así recordando, echando cabeza pues en política fue Uribe entonces el presidente Uribe fue como ese que todo el mundo decía como que no, ese señor es malo y mi pensamiento era como muy diferente, no sé, no me parecía como que el man fuera tan malo, como todo el mundo decía, entonces él fue una de las personas que apoyó para que yo tuviera ese conocimiento en la política y que yo me quisiera encarrilar en todo este cuento ... (A. Fernández, comunicación personal, 12 de abril 2015).

Viviana también señala la importancia de esta figura política.

Viviana: La verdad cuando yo veía a Álvaro Uribe de presidente él me parecía a mí un buen presidente, aunque yo no tenía conocimientos claros, él a mí me parecía buen presidente y ahorita con eso de que es un paramilitar, pues no sé si sea malo o bueno, pero para mí, él fue un buen presidente (V. Segura, comunicación personal, 9 de marzo 2015)

Estrategias individuales y estrategias colectivas

Una característica del grupo de *Participantes* –que parecen compartir en su gran mayoría– está relacionada con la convicción según la cual las acciones colectivas pueden contribuir a transformar la realidad social de sí mismos y la de sus comunidades. Esto incluso en contravía de algunas de sus opiniones expresadas sobre la política, lo cual obviamente puede resultar contradictorio.

Investigador: Hacia futuro y saliendo del contexto del colegio ¿Consideras que es posible mejorar los aspectos económicos y sociales? ¿Será posible? Desde tu situación ...

Sandra: Es posible si nos vamos todos por un mismo fin

I: ¿Cómo sería ese cambio?

S: Es que nosotros podemos tener una misma inconformidad, hablar todos, no aceptar las cosas

I: Pero tú me estás hablando de un factor de cambio ¿cómo la unión?

S: Sí, porque uno sólo no puede hacer nada

I: ¿Consideras que la política puede mejorar aspectos de la familia?

S: La política ¿a qué nivel? porque a nivel internacional la política se vende mucho, y hay muchas influencias (S. Montoya, comunicación personal, 12 de febrero 2015).

De forma similar:

Camilo: Pues para mí el aspecto positivo de mi paso por las barras, es que hay muchas, hay personas que se pueden agrupar para hacer muchas cosas buenas, que las personas no sólo están hechas para hacer destrozos sino también pueden organizarse y hacer algo beneficioso para la sociedad y en los aspectos negativos es de que básicamente ya no respetan, ya no toleran las otras personas, por la cultura, por las diferentes ideologías que tiene las personas (C. Cifuentes, comunicación personal, 13 de marzo 2015)

A diferencia de lo que ocurre con la mayoría de los *Participantes*, los *No participantes* privilegian estrategias de superación y cambio personal o familiar a un nivel mucho más individual, tal y como se puede apreciar en el caso de *Miguel Ángel*.

Investigador: Bien, hacia futuro ¿considera usted que es factible mejorar la situación social económica, personal o familiar?

Miguel: Mejoralo, sí claro

I: ¿De qué forma se puede mejorar eso?

M: No pues eso se puede mejorar ahorrando, digamos uno mismo comprometiéndose a superarse en la vida

I: ¿Principalmente?

M: Si claro eso es lo principal, y apoyarse el uno al otro, en un núcleo familiar (M. Barrientos, comunicación personal, 4 de marzo 2015).

Viviana (No participante) sostiene sobre sus planes hacia futuro:

Pues yo creo que con esta carrera de inglés aspiro a muchas cosas y mi meta es sacar a mi mamá adelante, yo a ella no la quiero volver a ver trabajando, yo a ella la quiero ayudar mucho, porque yo sé, que ella está entregando muchas cosas con esto de la universidad, porque para pagar ahorita esa carrera no es fácil y ella se está partiendo mucho, ayudándome a eso, y yo lo que aspiro con el inglés, es aprender lo que más pueda, porque yo sé que con el inglés tengo muchas puertas abiertas, y yo sí quisiera llevar a vivir a mi mamá lejos, quisiera llevarla a vivir a un apartamento, sí, entonces yo aspiro muchas cosas con el inglés y mi meta es sacar, o sea, la economía factible para mi familia, tener buena vida cosas así (V. Segura, comunicación personal, 9 de marzo 2015)

Tatiana, otra No participante, que actualmente estudia una carrera técnica en el SENA, afirma que hacia futuro desea “seguir estudiando y sacar a mi mamá adelante y a mis hermanos” (T.

Pinzón, comunicación personal, 27 marzo 2015). La mayoría de los *No participantes* ven en sus esfuerzos personales la posibilidad de cambiar o mejorar las realidades económicas y sociales de su familia.

Identificación política

Todos los clasificados como *Participantes* tienen la capacidad de ubicarse en relación al espectro político, ya sea como *Sandra* que se ubica puntualmente como perteneciente a un partido tradicional como el conservador o, de forma mucho más general, de simpatizar con las ideas de izquierda como en los casos de *Camilo* y *Jairo*. Los *No participantes*, por el contrario, muestran mayor dificultad para *situarse* políticamente. *Viviana* al respecto:

Investigador: ¿tú te ubicarías como una persona de pensamiento que tiende más a la derecha o más a la izquierda?

Viviana: ¿Lo que veíamos en la clase sobre la derecha y la izquierda? No sé qué responder.
(V. Segura, comunicación personal, 9 de marzo 2015)

Miguel (*No participante*) sobre el mismo aspecto:

Investigador: ¿En el espectro político usted se ubicaría como una persona de derecha o una persona de izquierda?, ¿hacia dónde se siente más cómodo?

M: Ahí si yo no sabría decirle, porque yo no conozco bien ese...

I: ¿No manejas el término de derecha, izquierda en política?

M: (Niega con la cabeza) (M. Barrientos, comunicación personal, 4 de marzo 2015).

Es posible sostener que individuos que han compartido los mismos ambientes de aprendizaje no han interiorizado de la misma forma la información y los aprendizajes provenientes de la

escuela. Especialmente en aspectos relacionados con la historia y la política. Se hace necesario, por lo tanto, volver a plantearse la importancia de los factores estructurales previos en la diferenciación de sus respectivos procesos de formación y socialización. Este fenómeno también implica que los *Participantes* logran, como mínimo, identificar una diferenciación social que se traduce en una elección política, mientras que los *No participantes* no se plantean esa separación o no la expresan de esa forma.

esto quiere decir que, si el mundo social, con sus divisiones, es algo que los agentes sociales tienen que hacer, que construir, individualmente, en la cooperación y el conflicto, hay que añadir que esas construcciones no se operan en el vacío social, como parecen creer ciertos etnometodólogos: la posición ocupada en el espacio social, es decir en la estructura de la distribución de los diferentes tipos de capital, que son también armas, dirige las representaciones de ese espacio y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo (Bourdieu, 2011, p.36)

Una forma de presentar y, de alguna forma, sintetizar este abanico sobre la socialización política de los jóvenes y, de manera concreta, sobre sus actitudes y comportamientos se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Cuadro comparativo sintetizado de las actitudes políticas y comportamientos políticos de los dos grupos

	Nombre Entrevistado	Antecedentes				Respecto al Gobierno Escolar	Comportamientos/ actitudes políticas al egreso				
		Familia vota	Percepción amplia de la política familia	Motivación a la participación familia	Identifica referentes políticos		Motivación a la participación	Participación efectiva	vota	Percepción amplia de la política	Estrategia para la superación de las condiciones socioeconómicas
1	Ángela Fernández	No	Mala	Sí	Si	Participante	Sí	Sí	Sí	Media	colectivas
	Viviana Segura	Si	Mala	No	No	No participante	No	No	No	Mala	Individuales
2	Camilo Cifuentes	Si	Media	No	Si	Participante	Si	Sí	Si	Buena	colectivas
	Miguel Barrientos	Si	Media	No	No	No participante	No	No	Sí	Media	Individual
3	Julio Contreras	N/A	Buena	Sí	Sí	Participante	Sí	Sí	Sí	Buena	colectivas
	Edwin Amaya	Si	Mala	No	No	No participante	Si	No	Si	Media	N/A
4	Sandra Montoya	Sí	Media	Sí	Sí	Participante	Sí	Sí	Sí	Media	colectivas
	Tatiana Pinzón	Sí	Mala	No	Sí	No participante	Sí	No	Sí	Mala	Individuales
5	Carlos Raga	Si	N/A	Sí*	Si	Participante	Sí	No	Sí	Buena	colectivas
	Dayana Rincón	Si	Mala	No	Sí	No participante	No	No	Sí	Media	individual

La tabla presenta buena parte de los hallazgos encontrados en las entrevistas y muestra de forma resumida y simplificada los comportamientos y las actitudes políticas previas y posteriores al grado (egreso). Cuando se habla de etapa previa se toma en cuenta lo que se encontró de la familia

del entrevistado y los referentes políticos que el entrevistado considera lo han influenciado. Por el contrario, cuando se alude al egreso se hace referencia a las actitudes y acciones políticas del entrevistado después de su paso por el colegio.

Algunos de los ítems que se tabularon constituyen categorías que emergieron a medida que avanzaba la investigación. Otras son acciones concretas que están relacionadas con el objeto sociológico que nos interesa en forma general: la política. Por ejemplo, el ítem de **Participación efectiva** (ver tabla 2) considera y clasifica al entrevistado dependiendo de si éste ha participado en algún evento que se pueda clasificar como de contenido político (se incluyen manifestaciones públicas por algún tipo de reivindicación, haber sido miembro de Juntas de acción comunal, haber representado intereses de un grupo en el trabajo o en algún otro escenario).

Dentro de las actitudes se consideraron: **La Percepción amplia de la política y La motivación hacia la participación**. En la primera se tuvo en cuenta las opiniones, los sentimientos y la disposición que las familias y los entrevistados mostraron hacia el sistema político, los políticos, la democracia representativa, la posibilidad de cambio a través de la política, etc. Esta categoría se construyó a partir de las narraciones de los entrevistados. **La motivación hacia la participación** da cuenta de la disposición que demuestran los entrevistados por realizar acciones de forma individual o colectiva a través de las cuales se plantean demandas a quienes están encargados de tomar las decisiones (Huerta, Pressacco, & Ahumada, 2000)

La tabla reúne, además, en grupos (5 parejas) un participante y un no participante teniendo en cuenta similitudes que se encontraron tanto en la socialización política previa como en aspectos socioeconómicos. Sin embargo, se debe aclarar que esta composición no corresponde totalmente a un modelo de grupo de control. A pesar de ello, sirve para contrastar algunos de los hallazgos de la

investigación. La última pareja no tiene muchas similitudes en sus orígenes sociales y familiares por lo que, en el análisis, este caso no se tomará en cuenta.

En forma general se puede apreciar que en el aspecto de votación (la acción de votar por presidente, congresistas, alcaldes) no se diferencian mucho entre *Participantes* y *No participante*. La mayoría –independientemente de su clasificación frente al gobierno escolar– ha votado o lo piensa hacer en el futuro. De la misma forma, si se compara esta acción con el comportamiento de la familia (núcleo familiar más cercano) no parece evidenciarse un cambio significativo.

Sobre la **Motivación hacia la participación** se debe indicar que, en los casos en que no se mantiene la misma tendencia entre la familia y el joven, se puede ver un *avance* hacia la participación tanto en *Participantes* como en *No participantes*. Se podría concluir que esto respondería al efecto que la escuela ha podido ejercer y no tanto a la participación en el G.E. Se observa un fenómeno similar cuando se analiza **La Percepción amplia de la política**. No obstante, si nos centramos en los grupos (parejas 1 y 2) encontramos que los clasificados como *Participantes* en el G.E. muestran una variación mayor que los *No participantes* hacia una mejor percepción de la política.

Un elemento que resulta bastante claro en la tabla es la correspondencia entre poseer o **identificar referentes políticos** previos (familiares, amigos, docentes, políticos) y la propensión por participar en el G.E. Del mismo modo, los clasificados como *Participantes* en el G.E. –a diferencia de los *No participantes*– muestran predilección por la **implementación de estrategias colectivas** en la superación de las dificultades económicas y sociales de ellos, su familia y su comunidad. En estos dos aspectos, que surgieron en las entrevistas, se pueden apreciar diferencias más claras entre las dos categorías. Este hallazgo fortalece la idea según la cual es la socialización

previa la que tiene un mayor peso específico en la construcción de las actitudes y acciones que muestran los jóvenes, tanto en el gobierno escolar como en su etapa posterior al egreso.

Cuando McAdam (2012) analiza las distintas manifestaciones dentro del movimiento, encuentra una gran variedad dentro de él: unas van desde la lucha por la igualdad a través de la enseñanza del evangelio, hasta plantear la lucha frontal por la emancipación de la población negra tradicionalmente sometida. Sin embargo, cuando se enfoca en los efectos de este militanteismo, el autor encuentra que favoreció una mayor radicalización en la mayoría e hizo crecer en estos el idealismo y la crítica, ayudando así a alimentar el movimiento contracultural fuertemente politizado de los años 60. En este sentido, existen ciertas similitudes con los hallazgos observados en la participación en el G.E. del colegio IED La Esperanza. En primer lugar, aquellos que participaron en él, cuentan con mayores antecedentes de socialización política y tienden más a la participación y, una vez salen del colegio, tienden a votar y a participar más en comparación con aquellos *No participantes* en organizaciones sociales. Además, muestran mayor conciencia hacia sus derechos y poseen una mayor confianza en el cambio colectivo. Seguramente los que tienen la posibilidad de seguir sus estudios encontrarán espacios mucho más propicios para continuar participando o para empezar a participar. Tal es el caso de *Tatiana (No participante)*, quien actualmente estudia en el SENA y dice haber encontrado temas sociales que hoy en día le inquietan mucho más que cuando era estudiante del colegio: “sí, allá en el SENA nos explican mucho sobre nosotros los estudiantes y la vida que tenemos con y sin estudio” (T. Pinzón, comunicación personal, 27 marzo 2015). Por el contrario, aquellos que se dedicarán a un empleo fijo o temporal verán reducidas sus posibilidades de realizar acciones políticas en un futuro inmediato.

Conclusiones

El presente trabajo buscó comprender el papel socializador de un evento concreto como es la participación en el G.E. del colegio IED La Esperanza. Asimismo, se encontraron y señalaron las diferencias entre las actitudes políticas, antes y después de su paso por la escuela, de un grupo de *Participantes* y un grupo de *No participantes*. Estas características (actitudes, acciones) se entienden como constructos sociales, como efectos de procesos anteriores por lo que su mirada debe considerar las interacciones y las dinámicas desde donde se construyen.

Es así como se encontraron casos de variaciones importantes entre los antecedentes de participación políticas familiares y los tipos de participación que los individuos estudiados presentan posteriormente a la salida del colegio. En el caso de *Carlos Raga*, la familia proviene de una tradición de participación desinstitucionalizada que se encuentra mucho más relacionada con la convivencia comunal rural que con los mecanismos de representación del sistema político. Además, se presentan prácticas como la compra-venta del voto en las elecciones a los diferentes cargos de elección popular. En este caso se puede evidenciar un fuerte viraje hacia formas de participación institucionalizadas después del paso por el G.E, ya que *Carlos* manifiesta querer participar activamente de la política en su región, incluso aspirando a un cargo de elección popular como alcalde de Tumaco. Asimismo, *Carlos* percibe actualmente la compraventa del voto como una costumbre reprochable. Se advierte en este caso un avance en la legitimación del sistema político vigente, que es contrario a lo que encontramos con regularidad en la literatura sobre G.E. en nuestro contexto, por ejemplo, en Cubides (2001) y Hurtado Galeano & Álvarez, (2006).

Otro caso significativo es el de *Sandra Montoya*, su principal referente en su socialización política es un miembro retirado de la guerrilla (su padre). No obstante, su participación política en la actualidad presenta características enmarcadas dentro del acatamiento al sistema político e

incluso manifiesta posturas muy conservadoras hacia el respeto a las instituciones. En este caso se hace necesario indagar un poco más allá para entender cómo se articulan estos comportamientos con ideas y valores familiares contruidos en la corta y mediana duración. Es necesario recordar que la familia de *Sandra*, a pesar de tener fuertes nexos con la lucha armada insurgente, viene de una tradición política conservadora y comparten valores muy tradicionales sobre la autoridad. Factores que pueden haber constituido un factor determinante en algunas de sus ideas y elecciones del presente. Así, es posible determinar que el gobierno escolar afecta a los participantes de distintas formas dependiendo de sus trayectorias previas de vida. De esta forma se refuerza la idea según la cual la socialización primaria (Bourdieu, 2013) es fundamental para explicar muchas de las decisiones, acciones, ideas y conductas que el individuo asume. En el caso de *Sandra* y de otros *Participantes* se podría afirmar que el gobierno escolar ayudó a afianzar conductas o comportamientos que se presentaban previos a la participación –en especial en el ámbito familiar.

Los jóvenes clasificados como *Participantes* en el G.E. muestran una mayor sensibilidad hacia lo público, expresan sus necesidades y anhelos en función de grupos más amplios que el individual o el familiar. Las estrategias que proponen para la superación de sus dificultades sociales y económicas las enmarcan en acciones sociales o comunales. Los *Participantes* pueden identificar más fácilmente, y en mayor cantidad, personas en sus antecedentes que operan como referentes políticos para ellos. Además, son capaces de identificarse y diferenciarse políticamente. En contraste, los *No participantes* plantean estrategias de superación individuales o familiares (estudio y/o trabajo). No se identifican políticamente, ni distinguen fácilmente sectores sociales o políticos contrarios. De allí que los *Participantes*, tal como Bourdieu (2011) lo sostiene, se encuentran más cerca de articular su participación en términos más complejos, como por ejemplo: el de clase social.

No se pasa de la clase sobre el papel a la clase real más que al precio de un trabajo político de movilización: la clase movilizadora es una función y un producto de la lucha de los enclavamientos, la lucha propiamente simbólica, que se articula con el sentido del mundo social, con la manera de construirlo en la percepción y en la realidad, y con los principios de visión y de división que deben serle aplicados, es decir, con la existencia misma de las clases (p.35).

Los resultados indican que, en sintonía con muchos de los trabajos que se han realizado en el país y fuera de él sobre socialización política y participación, hay fuertes indicios de que existe una relación entre los antecedentes de participación y la predisposición a participar políticamente. Se observó asimismo que en los casos en que personas cercanas (referentes) a los jóvenes presentan algún tipo de inclinación por participar en asuntos públicos de diversa índole, es mucho más probable que el joven se interese en formar parte del G.E. y que, posteriormente, se vincule o manifieste algún interés por formar parte en algún tipo de asociación u organización con intereses de tipo social.

Sobre los mecanismos de socialización del G.E., se encontró que existen unos espacios democráticos (consejos, comités, etc.) dentro de la escuela, pero no necesariamente una comunidad democrática con costumbres y tradiciones democráticas. Aún prevalecen con fuerza los valores fundamentados en la autoridad y el control. Específicamente en el caso la población adulta, estos espacios no han logrado la transformación de las prácticas en la escuela; sin embargo, permiten –en casos muy concretos– avances en la formación ciudadana de los jóvenes, en particular en el conocimiento y la apropiación de algunas normas, leyes y derechos. Algunos de estos espacios democráticos les han posibilitado a los jóvenes *Participantes* el ejercicio de cierta autonomía al

hacer uso de estrategias creativas que tienen como finalidad el bienestar del estamento estudiantil o de alguno de sus miembros –sin la intervención de los adultos de la institución.

El estudio revela, además, que existen indicios según los cuales la institucionalidad que representa el G.E. es insuficiente frente a las aspiraciones y las necesidades del estudiantado. Esto se debería a que los estudiantes perciben que su participación en el G.E. no contribuye, en última instancia, a resolver los problemas que para ellos y para su estamento son importantes. Esta limitante acarrea una crisis de representatividad dentro de la escuela y, probablemente, contribuye a trasladar dicha idea al sistema democrático en general.

Sobre el papel de los adultos (mediadores) en el colegio –quienes cumplen el papel de atraer a los estudiantes hacia la participación en el G.E.; papel que es semejante al que realizan los reclutadores en los movimientos sociales (McAdam, 2012)– es necesario afirmar que, a la luz de los resultados de este trabajo, su rol es importante pero no determinante en la elección de los individuos que participan en el G.E. Seguramente los jóvenes que se involucran en éste ya tenían una predisposición para participar debido a la presencia de antecedentes en la esfera pública, especialmente en el entorno familiar.

Las relaciones de dependencia y autoridad que se dan en el marco del G.E. entre los adultos de la institución y los estudiantes –por el contrario– sí podrían estar afectando la percepción que tienen estos últimos sobre la autonomía y la utilidad de la participación democrática. Este fenómeno se verifica tanto en *Participantes* como en *No participantes*. Esta característica, sumada a la falta de recursos que caracteriza a los colegios públicos, genera dudas en los jóvenes sobre la posibilidad real de realizar cambios significativos o, al menos, conseguir los objetivos planteados por el estamento a través de la participación en el G.E. A pesar del escepticismo generado, los jóvenes clasificados como *Participantes* no muestran una disminución en su interés por seguir interviniendo

en dichas actividades. Por el contrario, para los *No participantes* se refuerzan algunas de sus ideas a este respecto.

Uno de los efectos que se encontró sobre la participación en el G.E. es que permitió a algunos estudiantes aplicar y desarrollar cualidades personales como el liderazgo, la solidaridad y la empatía. Adicionalmente, hubo para ellos una retribución en términos de ganancia personal, en formas de prestigio y reconocimiento dentro de la comunidad educativa. Este efecto trascendió, en algunos casos, los tiempos del colegio. Sin embargo, es ciertamente difícil no plantearse la pregunta sobre el verdadero y real impacto que tiene el G.E. en la biografía de los jóvenes; especialmente si se tiene en cuenta que se trata de entornos caracterizados por diversos tipos de vulnerabilidad, entornos en donde la democracia se ha presentado de maneras hartamente insipientes. Es factible pensar que el G.E. de las instituciones educativas –en tanto intento por democratizar, ciudadanizar y descentralizar– no está cumpliendo totalmente con sus metas. Es posible afirmar, finalmente y a manera de conclusión, que el G.E. no es solo un reflejo del sistema democrático del país: un sistema sin la garantía cierta de cambio, sin recursos y con pocos individuos en el ejercicio pleno de su ciudadanía, es también un escenario en el que convergen múltiples contradicciones de tipo social, político y administrativo, en el que, sin embargo, surgen personas dispuestas a volver a intentarlo a través de la participación.

Bibliografía

- Dewey, J. (1997). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Subsecretaría de Integración interinstitucional. (2008). *La participación en el sector educativo de Bogotá*. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito.
- Aparecido, E., Borda, J., & Salinas, A. (2011). Participación y democracia en America latina: Los determinantes individuales de la participación política. *Foro Internacional* , 242-270.
- Barrero , F., Liendo, N., Mejía, L., & Orjuela, G. (Diciembre de 2013). *Abstencionismo electoral en Colombia: Una aproximación a sus causas*. From Registraduría Nacional del Estado Civil: http://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/CEDAE_-_Abstencionismo_electoral_en_Colombia.pdf
- Becker, H. (2007). *Manual de escritura para científicos sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza editorial.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2013). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Brito, A. (Marzo de 2008). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. From <http://www.flacsoandes.org:8080/bitstream/10469/1126/1/TFLACSO-2008AB.pdf>
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Ultima Década* , 9-32.
- Constitución Política Colombiana. (1991). *Banco de la Republica*. From <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/constitucion/participacion-ciudadana/articulos-relacionados>
- Cubides, H. (2001). Gobierno escolar: Cultura y conflicto político en la escuela. *Revista Nomadas* , 10-23.
- De Zubiría, J. (2011). Siembra vientos y cosecharas tempestades: La Violencia en los colegios de Bogotá. *Revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía* , 82-85.
- Díaz, L. (14 de mayo de 2013). *De aquí a mañana: expectativas a futuro en jóvenes de la comuna IV de Soacha*. From Repositorio Institucional E-DocUR: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/4413>
- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de como mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Ultima decada* , 59-77.
- Duarte, N., Villamizar, S., Alvarez , M. J., & Rodríguez, C. (2013). *Raza y vivienda en Colombia: la segregación residencial y las condiciones de vida en las ciudades*. Bogotá: Centro de estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI.
- Fernandez Christlieb, P. (1991). *El espíritu de la calle*. Mexico: Huellas.
- García, A. (1977). *América Latina, Historia de Medio Siglo*. Bogotá: Siglo XXI.

- Granados, L. F. (2014). La escuela como escenario resiliente para afrontar la diversidad. In S. V. Alvarado, & H. F. Ospina, *Socialización política y configuración de subjetividades: Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos* (pp. 181-202). Manizales: Siglo del Hombre Editores.
- Gutiérrez Sanín, F. (1995). *Curso y discurso del movimiento plebeyo 1848/1854*. Bogotá : El Ancora.
- Huerta, M. A., Pressaco, C. F., Ahumada, C., & Velasco, M. (2000). *Descentralización, Municipio y Participación ciudadana*. Editorial Javeriano CEJA.
- Huerta, M., Pressacco, C., & Ahumada, C. (2000). *Descentralización, municipio y participación ciudadana: Chile, Colombia y Guatemala*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano CEJA.
- Hurtado Galeano, D., & Alvarez, D. (2006). Formación de ciudadanía en cotextos conflictivos. *Estudios Políticos* .
- Hurtado, J. (2014). *Pobreza multidimensional para Bogotá. Bajo la lupa del entorno. Una mirada espacial. (esis de pregrado)*. Bogotá, Colombia: Escuela colombiana de ingeniería Julio Garavito.
- Informe Gestores Locales de Convivencia secretaria de Gobierno Distrital. (2014). *Informe interno (enero-septiembre)* . Bogota.
- Lagos, R. (1994). ¿Qué se entiende por flexibilidad del mercado de trabajo? *Revista de la CEPAL* , 81.
- Marsh, A., & Kaase, M. (1979). Background of Political Action. In S. H. Barnes, & M. Kaase, *Measuring Political Action*.
- Mateos, A. (Julio de 2004). <http://www.scielo.org.co>. From http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-05792004000200003#num4
- McAdam, D. (2012). Freedom Summer. Luttés pour les droits civiques, Mississipi 1964. Marseille.
- McAdam, D. (1986). Recruitment to High-Risk Activism: The Case of Freedom Summer. *American Journal of Sociology* , 64-90.
- Ministerio de Educación Nacional. (1988). Educación En y Para la democracia.
- Monsivais, A. (28 de 10 de 2002). *La democracia ajena: Jóvenes, socialización política y constitución de la ciudadanía en Baja California*. From escholarship.org: <http://escholarship.org/uc/item/0p58579m#page-4>
- Montero, M. (1995). Modos alternativos de acción política. In O. D Adamo, V. García Beaudoux, & M. Montero, *Psicología de la acción política*. Buena Aires: Editorial Paidós.
- Ortiz Jimenez, W. (2011). *Democracia y participación política: divergencias entre la teoría y la practica*. Medellín: U autónoma Latinoamericana UNAULA.
- Pagies, J.
- Pagis, J. (2011). Biographical Implications of Activism. *Sociétés contemporaines* , 25-51.
- Pagis, J. (2011). Incidences biographiques du militantisme en Mai 68. *Sociétés contemporaines* , 25-51.
- Pasquino, G. (1994). *Manual de Ciencia política*. Madrid: Alianza editorial.

- Perea, C. M. (2008). *¿Qué nos une? Jóvenes, cultura y ciudadanía*. Medellín: La Carreta Editores.
- Sabucedo, J. M. (1996). *Psicología política*. Madrid: Síntesis.
- Sabucedo, J. M. (1990). Psicología y participación política. In J. Seoane, *Psicología Política de la Sociedad Contemporánea*. Valencia: Promolibro.
- Sandoval, J., & Hatibovic, F. (2010). Socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso. *Última década*.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2008). *La participación en el sector educativo de Bogotá*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Touraine, A. (1994). *¿Que es la democracia?* Madrid: Temas de hoy.
- Vásquez Rodríguez, F. (2000). *Oficio de maestro*. Bogotá: Facultad de educación Pontificia Universidad Javeriana.
- valenzuela, S. (8 de octubre de 2014). Epidemia de violencia en San Cristobal. *El Espectador*.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zambrano, f. (2004). *Historia de la localidad de tunjuelito*. Bogotá: Editora guadalupe.